

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Español, Francés e Inglés)



TESIS DOCTORAL

Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Pilar Fernández Martínez

Directores

Teodoro Álvarez Angulo
Isabel María Ríos García

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**SECUENCIAS DIDÁCTICAS
PARA ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

M^a del Pilar Fernández Martínez

Directores:

Dr. Teodoro Álvarez Angulo

Dra. Isabel María Ríos García

Madrid, 2015

*A la memoria de mis padres,
A la de mis abuelas, que no tuvieron la
oportunidad de ir a la escuela.*

*A Roberto, mi marido.
A Roberto, Ana y Carmen, mis hijos.*

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido posible por la participación de muchas personas a las que quiero expresar mi agradecimiento.

A la maestra, M^a José Gómez García, y a los niños del aula que han aportado la base para este estudio.

A los directores de la tesis, Teodoro Álvarez Angulo e Isabel Ríos García, por su inestimable y continuo apoyo en la elaboración de este trabajo.

Al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, por haberme permitido realizar en él los estudios de Tercer Ciclo.

A todos los profesores que me han formado en los cursos de doctorado.

A los compañeros de las investigaciones APILE y APICLE, de los que he tenido la oportunidad de aprender.

A todos y cada uno de los miembros del Grupo Didactext, porque son un estímulo permanente para seguir profundizando en la didáctica de la escritura; en especial, a Silvia Agosto y a Rosario Picó.

Al Colegio Federico García Lorca que me permitió la realización del estudio.

A las maestras de Educación Infantil con las que he compartido durante muchos años las inquietudes por la alfabetización inicial.

A los amigos, que siempre han estado al lado, para escuchar y animar en todo momento.

A mi familia, que ha vivido más intensamente que nadie todo el largo recorrido de elaboración de este trabajo.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	15
ABSTRACT	21
INTRODUCCIÓN	25
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA	33
CAPITULO 1. Construcción del conocimiento	35
1.1. Aportaciones de las teorías de aprendizaje.	38
1.1.1. Aportaciones de Piaget	38
1.1.2. Aportaciones de Vygotski	40
1.1.3. Perspectivas que derivan de la teoría de Vygotski	45
1.1.4. Algunas investigaciones en nuestro país	60
CAPITULO 2. Complejidad de la escritura	65
2.1. Origen, naturaleza y función de la escritura	67
2.1.1. Origen y evolución de la escritura	67
2.1.2. Naturaleza y características de la escritura	69
2.1.2.1. Sistema de escritura	69
2.1.2.2. Lenguaje escrito	72
2.1.3. Funciones de la escritura: la función epistémica	75
2.2. La composición escrita	79
2.2.1. Modelos o teorías de escritura	81
2.2.1.1. Modelo de Hayes y Flower	81
2.2.1.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia	82
2.2.1.3. Modelo Didactext	83
2.3. Contexto, discurso y texto	95
2.3.1. Contexto	96
2.3.2. Discurso	99
2.3.3. Texto	100
2.3.3.1. Teorías sobre texto	104

2.3.3.1.1. Teoría de T. van Dijk	104
2.3.3.1.2. Teoría de Adam	106
2.3.3.1.3. Teoría de M. Halliday y R. Hasan	106
2.3.3.1.4. Teoría de De Beaugrande y Dressler	107
2.4. Tipos textuales y géneros discursivos	108
2.5. Exponer y explicar información	112
2.5.1. Estructura de un texto expositivo	115
2.6 La lengua escrita en la etapa de Educación Infantil	120
2.6.1. Perspectiva psicogenética	120
2.6.2. Estudios sobre la lectura y la escritura	128
2.6.3. Concepciones de la maestra sobre la lengua escrita	130
CAPITULO 3. Enseñanza y aprendizaje de la escritura	133
3.1 Enseñanza y aprendizaje de la escritura en Educación Infantil	136
3.1.1. Adquisición del código	142
3.1.2. Aprendizaje de los aspectos textuales y discursivos	143
3.1.3. De los métodos a los perfiles de prácticas	144
3.1.4. Pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita	145
3.2. Los proyectos	147
3.3. La secuencia didáctica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	158
3.3.1. Grupos de investigación seleccionados	159
3.4. La secuencia didáctica en Educación Infantil	169
3.5. Intervenciones de la maestra en el trabajo con secuencias didácticas	172
CAPITULO 4. Metodología	177
4.1. La investigación cualitativa	180
4.1.1. Características del presente estudio: Un estudio de caso	185
4.2. Proceso de la investigación	186
4.2.1. Planteamiento de la investigación	187
4.2.1.1. Preguntas de la investigación	187
4.2.1.2. Objetivos de la investigación	188

4.2.2. Diseño y planificación	188
4.2.3. Ejecución del diseño	190
4.2.4. Tratamiento y análisis de datos	195
PARTE II. INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LOS DATOS	199
CAPITULO 5. Contexto de la investigación	201
5.1. Contexto de la investigación	204
5.1.1. Contexto en sentido amplio: elementos que lo constituyen	204
5.1.1.1. Entorno del colegio	204
5.1.1.2. Colegio colaborador	206
5.1.1.2.1. Educación Infantil en el colegio	208
5.1.1.3. Dirección del centro	217
5.1.1.4. Familias	217
5.1.1.5. Investigadora	218
5.1.2. Contexto en sentido restringido	219
5.1.2.1. El contexto del aula	219
5.1.2.1.1. Aspectos físicos del aula	219
5.1.2.1.2. Distribución del tiempo en el aula	224
5.1.2.1.3 Dinámica del aula	226
5.1.2.1.4. Tareas	226
5.1.2.2. Los niños	231
5.1.2.2.1. Conocimientos de los niños	231
5.1.2.3. La maestra	245
5.2. Planificación conjunta maestra-investigadora	253
CAPITULO 6. Desde el proyecto al texto	267
6.1. Proyecto de cuerpo humano	271
6.1.1. Primera fase: Contextualización del proyecto y elección del tema	272
6.1.2. Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema?	273
6.1.2.1. Las sesiones	273
6.1.3. Tercera fase: Buscamos información	305

6.1.3.1. Las sesiones	306
6.1.4. Cuarta fase: Presentamos la información ¿Qué hemos aprendido?	312
6.2. La secuencia didáctica en el proyecto como unidad de escritura	312
6.2.1. Las sesiones de escritura de los textos	314
CAPÍTULO 7. La producción del texto sobre el ojo	335
7.1. Primera fase: Contextualización del proyecto y elección del tema	337
7.2. Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema?	338
7.2.1. Las sesiones	338
7.3. Tercera fase: Búsqueda de información	347
7.3.1. Las sesiones	348
7.4. Cuarta fase: Producción del texto	356
7.4.1. Las sesiones del proceso de escritura del texto del ojo	357
7.5. La edición del texto	378
7.6. Características del texto	381
CONCLUSIONES	383
PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	385
BIBLIOGRAFÍA	387
ANEXOS	413
Anexo 1. Tareas para la entrevista a los niños	415
Anexo 2. Protocolo de la entrevista a los niños	417
Anexo 3. Autoasignación perfiles de prácticas	426
Anexo 4. Normas de transcripción	427
Anexo 5. Transcripción de las sesiones de la fase II:	428
Anexo 6. Transcripción de las sesiones de la fase III: el ojo	436
Anexo 7. Transcripción de las sesiones de la fase IV	443
Anexo 8. Libro de los niños.	472
Anexo 9. Libro para las familias	482

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Modelo Didactext	85
Figura 2.2. Primer círculo: la cultura	86
Figura 2.3. Segundo círculo: el contexto de producción	87
Figura 2.4. Tercer círculo: el individuo	87
Figura 2.5. Escrituras indiferenciadas	124
Figura 2.6. Escrituras diferenciadas	125
Figura 2.7. Escrituras silábicas	126
Figura 2.8. Escrituras silábico-alfabéticas	127
Figura 2.9. Escrituras alfabéticas	128
Figura 6.1. Los temas del cuerpo humano sobre los que los niños quieren saber	274
Figura 6.2. Los temas organizados en categorías	276

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. El proceso de investigación	186
Gráfico 4.2. Niveles de tratamiento de los datos	195
Gráfico 5.1. Tarea 1. Gusto y función de la lectura y la escritura	237
Gráfico 5.2. Tarea 7. Detección de la ausencia de título y su denominación.	238
Gráfico 5.3. Tarea 11. Conocimiento de textos	239
Gráfico 5.4. Tarea 2. Escritura del propio nombre	239
Gráfico 5.5. Tarea 3. Escritura y lectura	240
Gráfico 5.6. Tarea 4. Reconocimiento de palabras y de error	241
Gráfico 5.7. Tarea 5. Conocimiento de letras y sonidos del propio nombre	241
Gráfico 5.8. Tarea 6. Conocimiento de letras y sonidos de un nombre ajeno	242
Gráfico 5.9. Tarea 8. Segmentación silábica	243
Gráfico 5.10. Tarea 9. Segmentación subsilábica	243
Gráfico 5.11. El conocimiento léxico	244
Gráfico 5.12. Cartel con las cosas que los niños quieren saber	257

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de escritura de textos	93
Tabla 2.2. Relación de los tipos de textos y los géneros discursivos	111
Tabla 3.1. Etapas de la secuencia didáctica según Dolz	161
Tabla 3.2. Fases de la secuencia didáctica según Camps	163
Tabla 3.3. Fases de la secuencia didáctica según el Grupo Didactext	165
Tabla 4.1. Rasgos de la investigación cualitativa	181
Tabla 4.2. Las sesiones de la secuencia didáctica para la escritura de los textos	194
Tabla 5.1. Oferta educativa del municipio de Majadahonda	206
Tabla 5.2. Estrategias durante el proceso de lectura	214
Tabla 5.3. Distribución del tiempo	225
Tabla 5.4. Las tareas sobre lenguaje oral y escrito	227
Tabla 5.5. Primeras categorías de la maestra	258
Tabla 5.6. Nota a las familias	263
Tabla 6.1. Tabla de sesiones del proyecto al texto	270
Tabla 6.2. Preguntas sobre los ojos y el oído	282
Tabla 6.3. Preguntas sobre las costillas	289
Tabla 6.4. Preguntas sobre el corazón y los pulmones	291
Tabla 6.5. Preguntas sobre la columna y el hígado	292
Tabla 6.6. Preguntas sobre la barriga, sobre el culo y sobre la vulva	298
Tabla 6.7. Todas las preguntas formuladas por los niños	301
Tabla 6.8. Nota a las familias	306
Tabla 6.9. La secuencia didáctica Didactext y la secuencia didáctica de los textos	313
Tabla 6.10. Las sesiones de la secuencia didáctica para la escritura de los textos	315
Tabla 7.1. Lo que los niños quieren saber sobre el ojo	347
Tabla 7.2. El texto final del ojo	360

ÍNDICE DE SIGLAS

APILE Aprendizaje inicial de la lengua escrita

APICLE Aprendizaje inicial de la comprensión lectora

BAK Creencias, representaciones y conocimientos

CRS Creencias, representaciones y saberes

DIDACTEXT Didáctica del texto

DRAE Diccionario de la Real Academia Española

EI Educación Infantil

EP Educación Primaria

ES Educación Secundaria

GREAL Grup de Recerca sobre L'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües

GRETEL Grupo de investigación en Literatura infantil y juvenil y Educación literaria

MERC Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

PCC Proyecto Curricular de Centro

PEC Proyecto Educativo de Centro

PGA Programación General Anual

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

PISA Programme for International Student Assessment

SD Secuencia Didáctica

ZDP Zona de Desarrollo Próximo

RESUMEN

RESUMEN

Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil

El dominio de la lengua escrita, en los planos de la comprensión y la expresión, es sin duda uno de los objetivos fundamentales de la tarea educativa y por ello el objeto genérico de esta tesis es la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos expositivos en Educación Infantil. Además, la compleja realidad de la sociedad actual exige que la educación se adapte a nuevas demandas y que la escuela proporcione a los alumnos un conocimiento útil, que les permita incorporarse a la vida social y cultural.

Este estudio se circunscribe a esta etapa educativa por motivos profesionales, sociales y personales y analiza este tipo textual porque es el más habitual en la actividad académica.

Consideramos que la escritura es una actividad compleja, debido a la diversidad de aspectos que intervienen en ella y a las habilidades necesarias para su dominio. Las investigaciones efectuadas desde la perspectiva psicogenética y desde la perspectiva sociocultural permiten dar cuenta de la importancia de trabajar el texto escrito desde los primeros años, entendiendo la práctica de la escritura como un proceso en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Tal como se desarrolla en el Modelo Didactext (2003), la creación de un texto es un proceso complejo que consta de cuatro fases (acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión) y si estas fases se tienen en cuenta en el desarrollo didáctico de la expresión escrita, los alumnos mejorarán en su competencia textual.

Los datos de este trabajo se han obtenido en un aula de niños de cinco años en los que se ha aplicado la propuesta metodológica de secuencia didáctica, adoptando el modelo del Grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid.

La secuencia didáctica para enseñar a escribir, ya experimentada en otros niveles de enseñanza (Camps y Zayas, 2003) constituye un instrumento muy útil para la enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil. La secuencia

didáctica es una herramienta con la que se intenta resolver un problema planteado por medio de la producción de un texto (oral o escrito). Permite que los alumnos se representen la actividad de la escritura como un proceso de realización de un texto en colaboración; posibilita la orientación de sus actividades hacia un aprendizaje significativo y funcional que se sustente en las experiencias previas de los alumnos (Ausubel, 1982); busca integrar los nuevos conocimientos en los esquemas mentales ya existentes para modificarlos.

Además, hemos elegido una metodología de carácter cualitativo, porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, y de su constante cambio y reorganización.

El objeto de esta tesis consiste en describir y documentar la experiencia profesional, así como las prácticas educativas realizadas y vividas, con el propósito de contribuir a la creación de conocimiento didáctico sobre la lengua escrita en Educación Infantil. Para ello se describen, analizan e interpretan actividades de aula, así como también las interacciones entre la maestra y los niños en la construcción conjunta de conocimiento que tiene lugar mientras realizan tareas de producción de textos escritos dentro de un proyecto de trabajo globalizado.

Esta investigación parte de la formulación de las siguientes preguntas: ¿es posible el modelo de enseñanza y aprendizaje de secuencia didáctica para trabajar textos expositivos en Educación Infantil?; ¿cuáles son las peculiaridades de dicha secuencia en referencia al modelo general de trabajo con secuencia didáctica?; ¿cuáles son las potencialidades didácticas que ofrece dicho modelo en Educación Infantil?; ¿cómo se lleva a cabo el proceso de producción del texto expositivo con el modelo de secuencia didáctica en Educación Infantil?; ¿los textos producidos por los niños responden a las características que debe tener un texto expositivo?; ¿cuáles son las características del texto expositivo que se pueden trabajar desde la Educación Infantil?; ¿cómo influyen los conocimientos iniciales de la lectura y de la escritura que poseen los alumnos de Educación Infantil (5 años) del aula investigada en la producción final de los textos?; ¿cuál es la intervención de la maestra a lo largo de todo el proceso? y ¿cuáles son los referentes teóricos en los que se basa?

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes: i) mostrar que el trabajo con secuencia didáctica es adecuado para trabajar el texto didáctica es una herramienta con la que se intenta resolver un problema planteado por medio de la producción de un texto (oral o escrito). Permite que los alumnos se representen la actividad de la escritura como un proceso de realización de un texto en colaboración; posibilita la orientación de sus actividades hacia un aprendizaje significativo y funcional que se sustente en las experiencias previas de los alumnos (Ausubel, 1982); busca integrar los nuevos conocimientos en los esquemas mentales ya existentes para modificarlos.

Además, hemos elegido una metodología de carácter cualitativo, porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, y de su constante cambio y reorganización.

El objeto de esta tesis consiste en describir y documentar la experiencia profesional, así como las prácticas educativas realizadas y vividas, con el propósito de contribuir a la creación de conocimiento didáctico sobre la lengua escrita en Educación Infantil. Para ello se describen, analizan e interpretan actividades de aula, así como también las interacciones entre la maestra y los niños en la construcción conjunta de conocimiento que tiene lugar mientras realizan tareas de producción de textos escritos dentro de un proyecto de trabajo globalizado.

Esta investigación parte de la formulación de las siguientes preguntas: ¿es posible el modelo de enseñanza y aprendizaje de secuencia didáctica para trabajar textos expositivos en Educación Infantil?; ¿cuáles son las peculiaridades de dicha secuencia en referencia al modelo general de trabajo con secuencia didáctica?; ¿cuáles son las potencialidades didácticas que ofrece dicho modelo en Educación Infantil?; ¿cómo se lleva a cabo el proceso de producción del texto expositivo con el modelo de secuencia didáctica en Educación Infantil?; ¿los textos producidos por los niños responden a las características que debe tener un texto expositivo?; ¿cuáles son las características del texto expositivo que se pueden trabajar desde la Educación Infantil?; ¿cómo influyen los conocimientos iniciales de la lectura y de la escritura que poseen los alumnos de Educación Infantil (5 años) del aula investigada en la

producción final de los textos?; ¿cuál es la intervención de la maestra a lo largo de todo el proceso? y ¿cuáles son los referentes teóricos en los que se basa?

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes: i) mostrar que el trabajo con secuencia didáctica es adecuado para trabajar el texto expositivo en Educación Infantil; ii) conocer las potencialidades que ofrece el trabajo con secuencia didáctica; iii) establecer las características de los textos expositivos predominantes en Educación Infantil; iv) describir y analizar los procesos y las actividades desarrollados en el aula para llevar a cabo una secuencia didáctica de escritura de textos expositivos en un aula de Educación Infantil; v) describir y analizar las características y los fundamentos de la intervención didáctica de la maestra.

Los datos generales de la investigación se han obtenido de la descripción y del análisis global del contexto físico y humano del centro y del aula de Educación Infantil. En este contexto incluimos el entorno del centro, las familias, los niños, la maestra, la investigadora, los resultados de la evaluación realizada a los niños, el modelo de entrevista, la realización de las tareas y la planificación del trabajo de aula con la maestra.

Los resultados de la evaluación efectuada a los niños, antes de comenzar el estudio, nos indican que la mayoría de ellos manifiestan que les gusta aprender a leer y escribir; un elevado porcentaje atribuye a la lectura y a la escritura una función escolar; gran número de niños conocen algunos textos de uso social; también escriben su nombre correctamente, y sus escrituras son alfabéticas. Más de la mitad reconocen todos los sonidos del propio nombre y del de otros; así mismo, poseen un léxico abundante.

En este contexto se pregunta a los niños sobre qué quieren saber; escogen como tema de interés el cuerpo humano. Inicialmente, se realiza un proyecto de trabajo sobre el cuerpo humano. Después de la planificación conjunta de la maestra y la investigadora, la maestra lleva a cabo cada una de las fases del proyecto y de la secuencia didáctica para la escritura de los textos sobre el cerebro, el oído, las costillas y el corazón. Se realiza con más precisión la descripción, análisis e interpretación de la secuencia didáctica de escritura del texto sobre el ojo; y en ella se muestra detalladamente el proceso de escritura

colectiva del texto desde su inicio, con la elección del tema, la formulación de preguntas, y la recogida de información, hasta llegar al producto final.

La producción colectiva del texto del ojo tiene lugar en un proceso de cuatro fases. Durante este proceso, destacamos la función epistémica de la lectura y la escritura; los niños están construyendo conocimiento sobre el ojo, pero a la vez lo están construyendo sobre el género escolar, el texto expositivo y el subtipo pregunta-respuesta, que les está permitiendo organizar y comunicar este conocimiento.

Destacamos el andamiaje de la maestra en el proceso, así como los cambios que se han producido en el conocimiento de los niños y que se ponen de manifiesto en sus intervenciones.

En este trabajo concluimos que:

i) la réplica de la secuencia didáctica para la composición de textos académicos que se lleva a cabo en esta tesis, basada en el modelo o teoría de la escritura del Grupo Didactext, demuestra que se trata de un recurso válido para ayudar a redactar o escribir textos de información en Educación Infantil, con las adaptaciones que requiere este tramo del sistema educativo, que, por sus peculiaridades, exige un planteamiento de la composición escrita en colaboración y con ayuda de la maestra, a diferencia del modelo Didactext, concebido como actividad individual y autónoma.

ii) la interacción de la maestra con los niños, así como la recursividad en el seguimiento de las fases del proceso de escritura (común con el modelo Didactext) favorecen y posibilitan la elaboración del texto.

iii) los datos obtenidos de este grupo de alumnos manifiestan que estos niños poseen conocimientos superiores a la media, que vendrían justificados por el entorno familiar y social, y por las prácticas de la maestra.

iv) el trabajo confirma la importancia de la lectura y la escritura (alfabetización, *literacy*) para aprender, desde una concepción epistémica de la escritura, adquisición de conocimientos, a la vez que se aprenden las características del género discursivo de la exposición de información, mediante el subtipo textual de pregunta-respuesta principalmente.

v) por tanto, abordar tempranamente la escritura expositiva, los textos que pretenden exponer información, supone una contribución importante en la

RESUMEN

formación escolar de los alumnos, a la par que incorpora a los alumnos, desde los inicios de la escolarización, a una comunidad de aprendizaje, basada en procedimientos de conocimiento compartido, lo que favorece que los alumnos avancen en la construcción de su propio conocimiento individual.

Finalmente, el registro, la descripción y la interpretación de las prácticas de aula llevadas a cabo a lo largo de la secuencia didáctica para escribir textos expositivos en Educación Infantil pueden ayudar a otros maestros a reflexionar sobre sus propias prácticas. En consecuencia, también pueden ser un buen instrumento para la formación de maestros.

ABSTRACT*Didactic sequences for developing expository writing in Early Childhood Education*

Written language command at comprehension and expression levels, is undoubtedly one of the core objectives of the educational task, and therefore, the generic object of this thesis is the teaching and learning of writing expository texts in Early Childhood Education. In addition, the complex reality of today's society requires education to adapt to new demands and school to provide students with useful knowledge, enabling them to join the social and cultural life.

This study is limited to this education stage, due to professional, social and personal reasons and analyzes this text type because it is the most common in academic activity.

Writing is a complex activity given the diversity of aspects involved in it and the skills required for its domain. Research conducted from the psychogenetic and sociocultural perspective, shed light on the importance of working with written texts since the early years. The practice of writing is understood as a process where interrelated factors such as cultural, social, emotional or affective, cognitive, physical, discursive, semantic, pragmatic and verbal factors are involved. As developed in Didactext Model (2003) text creation is a complex process consisting of four phases (access to knowledge, planning, production and review). If these steps are taken into account in the didactic development of written expression, the students will improve in their textual competence.

Data from this study were obtained in a five year old children classroom, where the methodology of didactic sequence was applied, adopting the model of Didactext Research Group from the Complutense University of Madrid.

The didactic sequence for teaching writing, as experienced in other educational levels (Camps and Zayas, 2003), is a very useful tool for teaching and learning in Early Childhood Education. The didactic sequence is a tool aimed at solving a posed problem through the production of a text (oral or written). It allows the students to make a mental representation of the text writing activity as a collaborative process and enables the orientation of their activities towards a meaningful and functional learning relying on their own previous experience

(Ausubel, 1982). It also seeks to integrate new knowledge in order to modify existing mindsets.

In addition, a qualitative methodology was chosen given the complexity of educational situations, its unpredictability, and its constant change and reorganization.

The purpose of this thesis is to describe and document the professional experience and educational practices performed and experienced, with the aim of contributing to the creation of didactic knowledge about written language in Early Childhood Education. To this end, classroom activities were described, analyzed and interpreted as well as interactions between the teacher and children in the collective construction of knowledge that takes place while performing written texts production tasks, within a globalized labor project.

The starting point of the research is the formulation of the following questions: Is the didactic sequence an adequate model for working expository texts in Early Childhood Education? What are the peculiarities of this sequence referred to the general model for working with didactic sequence?; Which are the educational potentials offered by this model in Early Childhood Education? How is the production process of didactic sequence expository texts carried out in Early Childhood Education? Are the texts produced by children in accordance with the characteristics that an expository text must have? Which characteristics of expository text can be worked from the Early Childhood Education? How initial writing and reading knowledge of the Early Childhood Education students (5 years old) of the analyzed classroom affects final production of texts? What is the intervention of the teacher throughout the whole process? and which is the theoretical framework on which this process is based?

The specific objectives of the research are: i) to show that working with didactic sequence is suitable for expository text work in Early Childhood Education; ii) to meet the potential offered by working with didactic sequence; iii) to establish the characteristics of expository text prevailing in Early Childhood Education; iv) to describe and analyze the processes and activities developed in the class to conduct a didactic sequence of the expository writing in Early Childhood Education class; v) to describe and analyze the

characteristics and the foundations of the educational intervention of the teacher.

General research data were obtained from the description and comprehensive analysis of the physical and human context of the center and the Early Childhood Education class. It has been included in this context, the center environment, families, children, teacher, researcher, the results of the children assessment, the interview model, the tasks performed and work planning with the teacher.

Children assessment results, before starting the study, indicate that most of them declared to like learning to read and write; a high percentage understood reading and writing as a school function; many children knew some texts of social use; also they knew how to write their name correctly, and their writings were alphabetical. More than half recognized all the sounds of their own and others names; likewise, they had a rich vocabulary.

In this context children were asked what they wanted to know; they chose as a topic the human body. Initially, a human body working draft was made. After the collective planning between the teacher and the researcher, the teacher performed each of the project phases and the didactic sequence for writing texts on the brain, ear, ribs and heart. The description, analysis and interpretation of the writing didactic sequence of the text about the eye was performed in a more accurate way and it shows in detail the process of collective text writing from the beginning, with the choice of subject, asking questions and gathering information, until the final product.

The eye text collective production took place in a four steps. During this process, the epistemic function of reading and writing was highlighted; children not only built knowledge about the eye but also about school genre, expository text and the question and answer subtype. All this, allowed them to organize and communicate this knowledge.

The role of the teacher in this process must be highlighted as well as changes in children knowledge that can be stated in their speeches.

This study concludes that:

a) Replication of didactic sequence for academic texts creation, that takes place in this thesis, based on the Didactext writing model or theory,

demonstrates that it is a valid resource to help writing information texts in Early Childhood Education, with the adaptations required by this section of the education system, which, for its peculiarities, requires an approach to composition co-written with the help of the teacher, unlike Didactext model, conceived as autonomous and individual activity .

b) Interaction between teacher and children as well as recurrence of following writing process phases (common with Didactext model) promotes and enables the text development.

c) Data from this student group show that these children knowledge is above average due to family and social environment, and to teacher practices.

d) This study confirms the importance of reading and writing (literacy) to learn, from an epistemic conception of writing, knowledge acquisition, together with learning the characteristics of exposure information discursive genre, mainly by question-answer textual subtype.

e) Therefore, addressing early expository writing, the texts that seek to expose information, is an important contribution in the schooling of students, along with student's incorporation, from the beginning of schooling, to a learning community, based on shared knowledge procedures, which encourages students to advance in the construction of their own individual knowledge.

Finally, registration, description and interpretation of classroom practices carried out throughout the didactic sequence to expository writing in Early Childhood Education can help other teachers to reflect on their own practices. Consequently, these practices can also be a good tool for teacher training.

INTRODUCCIÓN

La compleja realidad del siglo XXI, en la que destacamos la consolidación de la sociedad de la información y del conocimiento, así como una escuela multicultural y plurilingüe, exige que la educación se adapte a estas nuevas demandas sociales y que la escuela proporcione a los alumnos un conocimiento útil para la vida en esta sociedad que les ha tocado vivir. Para que las nuevas generaciones se puedan incorporar a la vida social y cultural necesitan el dominio de la lengua escrita, en sus planos de comprensión y expresión. A este quehacer fundamental dedica la escuela el máximo de sus energías y tiempos, por entender que la comprensión (lectura) y la expresión (producción de textos) son tareas primordiales de la escuela como institución, cuya función es la educación y la instrucción en las habilidades o competencias necesarias para el éxito académico y social. Esta tarea es difícil por las numerosas variables que intervienen en ella: sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, didácticas y afectivas.

Por otra parte, los resultados de distintas evaluaciones internacionales y nacionales ponen de manifiesto problemas serios en el dominio de la lengua escrita en nuestro sistema educativo; en particular, en la comprensión lectora y en el manejo de distintas fuentes de información (PIRLS 2011, PISA 2013,). Esto, juntamente con la experiencia diaria de maestros y de profesores, ratifica el hecho de que la escritura es un fenómeno complejo desde los inicios de su adquisición y a lo largo del desarrollo de la habilidad lingüística de la producción de textos. Esta complejidad no depende de la reproducción de los grafismos del sistema de escritura, como muestran, desde mediados del siglo XX, la psicología cognitiva y psicología de la instrucción.

Este trabajo se centra en los distintos aspectos de la dinámica interaccional, puesto que es ella el soporte sobre el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, los procesos didácticos que tienen lugar en el aula. Asimismo, en este trabajo nos proponemos ofrecer información sobre didáctica de la lengua escrita en la etapa de Educación Infantil (a partir de aquí usaremos las siglas EI) para maestros y profesionales, que pueda contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de la lectura en dicha etapa.

Esta finalidad es pertinente en el momento actual, si se toman en consideración los resultados de las distintas evaluaciones ya mencionadas, aunque no son evaluaciones de EI. La razón por la que el estudio se circunscribe a esta etapa responde a diferentes motivos profesionales, sociales y personales, ya que toda persona mantiene a lo largo de su vida la curiosidad y el deseo de aprender, que tanto admiramos en los niños de EI. Además la mirada del aula que presentamos está influenciada por el recorrido personal y profesional: como maestra que ha actuado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; como formadora que ha compartido reflexión y experiencias con otras compañeras; y como investigadora que ha intentado, formando parte de grupos de investigación, analizar, interpretar y comprender aspectos del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito.

La trayectoria profesional, casi siempre vinculada a la etapa de EI, ha influido en la forma de acercarnos a la realidad del aula para llevar a cabo esta tesis. Las maestras de EI constatamos que los niños llegan a la escuela con un bagaje de conocimientos sobre los diferentes ámbitos de la realidad. La amplitud de este bagaje está determinada por su contexto familiar y social. La función educativa de la escuela es, en primer lugar, la de facilitar la reconstrucción de los conocimientos y de las pautas de conducta que el niño ha adquirido antes de llegar a ella, y compensar las diferencias iniciales con las que los niños comienzan, mediante la atención y el respeto a la diversidad.

En segundo lugar, la escuela, para cumplir su función educativa, debe organizar la actividad del aula de forma que permita la creación de un espacio de conocimiento compartido y de comprensión. En dicho escenario tendrá lugar el traspaso de conocimientos desde el maestro y la cultura pública al alumno y su cultura personal. Esto exige la concepción de las aulas como espacios en los que se ofrezca la oportunidad de contrastar opiniones y de participar en la elaboración de las normas que regulan la conducta y las relaciones del grupo. Estas aulas se organizan para favorecer la construcción del conocimiento y la autonomía de los niños, de manera que puedan experimentar y participar activamente en las diferentes tareas que se desarrollan. De esta forma, se podrá construir y respetar el equilibrio entre los intereses y las necesidades individuales, así como las exigencias del grupo.

Consideramos que la enseñanza en una sociedad multicultural y compleja debe facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Debe ser una enseñanza que estimule la experimentación, cuente con la participación activa de los niños, propicie situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesores y alumnos sobre los múltiples aspectos de los problemas que se plantean y que ayude a los niños a reelaborar el pensamiento, los sentimientos y la experiencia, así como a integrarlos, relacionando las adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura.

Defendemos que el aprendizaje es un proceso esencial de las personas en el que se involucran de forma global sus pensamientos, percepciones, emociones, acciones, estrategias y representaciones sociales. El aprendizaje es también una experiencia social que posteriormente se transforma en individual. El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje característico, porque tiene lugar dentro de una institución con una definida función social, cuya finalidad es el aprendizaje de los contenidos del currículo. El aprendizaje escolar con mucha frecuencia aparece descontextualizado, ya que se produce al margen del lugar de los fenómenos, objetos y procesos que se aprenden. Se le pide al alumno que aprenda cosas de forma diferente y para un propósito también distinto de lo que está acostumbrado en su aprendizaje cotidiano.

Pensamos que el papel del maestro es enseñar de forma adecuada a las necesidades de los niños y a las exigencias de la sociedad actual, y para ello se debe crear un contexto de conocimiento compartido y utilizar todo tipo de instrumentos. Dicho contexto estará fundamentado en el diálogo y en el entendimiento de todas y cada una de las personas que lo componen, y no en la imposición de las representaciones del profesor a los alumnos.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación, en el que los resultados son en cierta medida imprevisibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando sus conocimientos y concepciones y sus intereses, preocupaciones y deseos, estar implicados en un proceso vivo, en el que el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque un enriquecimiento mutuo.

Todo lo dicho anteriormente proporciona en dicha etapa, por un lado, un conocimiento real del contexto de la escuela, de su riqueza y de sus posibilidades educativas; y, por otro lado, una experiencia de trabajo, de investigación, de estudio y reflexión, desde una concepción de la educación transformadora, que cambia la realidad de las personas y la mejora, lo cual situaría este trabajo en el modelo o paradigma sociocultural. Este modelo de referencia concibe el conocimiento como construcción, desde una perspectiva etnográfica y humanística.

Respecto de la enseñanza y aprendizaje en la lengua escrita, objeto genérico de esta tesis, consideramos que la escritura es una actividad compleja, tanto por su naturaleza, como por los diversos factores implicados en su uso y funciones. La escritura posee una doble naturaleza: una, como sistema de representación; y otra, como medio de comunicación. Consecuentemente, al referirnos a la escritura, podemos hacer relación a su naturaleza, a sus propiedades formales, a *qué* es la escritura; o a sus propiedades como instrumento: *para qué* se usa la escritura, a las variadas finalidades con que se usa en la sociedad o en la vida.

Con relación a la naturaleza de la lengua escrita y a sus características, distinguiremos, analizando sus propiedades, entre: a) *el sistema de escritura*, instrumento que permite la realización del acto de escribir en un papel o en otros soportes; y b) *el lenguaje escrito*, variedad de la lengua específica de los usos escritos.

Por consiguiente, comprobamos que la escritura es una actividad que entraña una gran complejidad, debido a la diversidad de aspectos que intervienen en su realización; y también a causa de las numerosas habilidades necesarias para el procesamiento de la lengua, así como por la variedad de las formas del discurso características de los diferentes ámbitos. Puesto que, al aprender a escribir, se aprende la escritura y el lenguaje escrito, exigidos a todas las personas que escriben, el instrumento y sus productos, sus propiedades formales y sus funciones, las operaciones que el uso del instrumento posibilita se convierten en objeto de conocimiento. Por tanto, consideramos que estar alfabetizados es un privilegio cognitivo y emocional, social y cultural.

Hemos elegido, teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, la producción de textos expositivos en el aula de EI, ya que los textos expositivos son los textos más habituales en la actividad académica, tanto en el discurso que utiliza el maestro como en el discurso de los libros de texto, de las enciclopedias etc. El texto expositivo se convierte en el instrumento imprescindible para aprender conceptos nuevos y para poder mostrar los propios conocimientos y descubrimientos. Para poder enseñarlo adecuadamente es preciso utilizar el texto expositivo en situaciones concretas que permitan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura de forma funcional y con sentido. Por ello, es necesario intervenir en las aulas, instruyendo a los alumnos, con el fin de mejorar las prácticas de escritura. En la intervención se deben explicitar los mecanismos que subyacen en el proceso de escritura, habida cuenta de la complejidad de este fenómeno.

No obstante, hay que tener en cuenta que el contenido del texto expositivo se organiza según un plan determinado, en función de la situación de comunicación en la que se produce; ello implica que presente características específicas, tales como la utilización de determinados organizadores o la elección de tiempos verbales concretos, entre otras muchas.

En lo referente a la lengua escrita en la etapa de EI, analizamos las aportaciones de las investigaciones efectuadas, tanto desde la perspectiva psicogenética, es decir, a partir de las investigaciones iniciadas por Ferreiro y Teberosky (1979), que adaptan la concepción psicogenética piagetiana a la evolución del conocimiento sobre la lengua escrita de los niños desde que realizan sus primeras escrituras, como desde la perspectiva sociocultural, denominación dada por Vygotski y sus seguidores a la teoría fruto de sus trabajos que entiende que el individuo y lo social constituyen un sistema interactivo único.

Las prácticas de aula, que aportan los datos para la realización de este trabajo, se llevan a cabo a través de la propuesta metodológica de secuencia didáctica (SD). Para ello se ha adoptado la secuencia didáctica del Grupo Didactext, diseñada de acuerdo con el modelo de escritura de dicho Grupo (2003). Nuestro propósito es mostrar cómo este recurso funciona de manera satisfactoria desde la educación infantil (EI). Para ello, analizaremos las

interacciones que tienen lugar en el aula de EI de alumnos de cinco años, cuando la maestra que colabora en la investigación y los niños se enfrentan a la tarea de producción de textos expositivos, en las que los niños tienen que poner en juego estrategias cognitivas de alto nivel. Se ha elegido el recurso de SD debido a que, como se mostrará en el marco teórico, es una herramienta adecuada que permite abordar los aspectos complejos de las tareas de enseñar a leer y a escribir, mediante una intervención didáctica explícita y planificada del aprendizaje de la lectura y de la escritura que mejora el conocimiento de los niños, en general, y de la lengua escrita, en particular.

La investigación en este marco tiene en cuenta el conjunto de interacciones que le dan sentido a la acción situada y la explican, así como las relaciones que existen entre los procesos mentales y el contexto social y cultural que los facilita.

Se ha elegido una metodología de carácter cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

En relación con lo anterior, el objeto de esta tesis es describir y documentar la experiencia profesional, así como las prácticas educativas realizadas y vividas, con el propósito de contribuir a la creación de conocimiento didáctico sobre la lengua escrita en EI, a partir de la experiencia sobre lo que ocurre y cómo ocurre en el contexto escolar y cómo interactúa con las características de los aprendices, así como la fundamentación teórica que lo justifica. Para ello, se retoma el aprendizaje profesional y se intenta proyectarlo en este trabajo, describiendo, analizando, explicando e interpretando actividades de aula, como también las interacciones que se producen entre la maestra y los niños (y entre los propios niños) en la construcción conjunta de conocimiento que tiene lugar mientras realizan tareas de producción de textos escritos, dentro de un proyecto de trabajo globalizado.

En los párrafos siguientes, exponemos las preguntas que nos hemos formulado para llevar a cabo la investigación, así como los objetivos que nos hemos planteado derivados de ellas.

Objetivos y preguntas de la investigación

Esta investigación parte de la formulación de una serie de preguntas en torno a la SD y al texto expositivo, a sus posibilidades, a sus peculiaridades, a sus características; así como también a los conocimientos de la lectura y de la escritura que poseen los niños, y a la intervención de la maestra.

También nos fijamos unos objetivos de la investigación que se concretan en: mostrar la adecuación del trabajo con SD para producir textos expositivos, establecer sus características, describirlas y analizarlas en el marco de la EI.

Preguntas de la investigación

¿Es posible el modelo de enseñanza y aprendizaje de SD para trabajar textos expositivos en EI?

¿Cuáles son las peculiaridades de dichas SD en referencia al modelo general de trabajo con SD?

¿Cuáles son las potencialidades didácticas que ofrece dicho modelo en EI?

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de producción del texto expositivo con el modelo de SD en EI?

¿Los textos producidos por los niños responden a las características que debe tener un texto expositivo?

¿Cuáles son las características del texto expositivo que se pueden trabajar desde la EI?

¿Cómo influyen los conocimientos iniciales de la lectura y de la escritura que poseen los alumnos de EI (5 años) del aula investigada en la producción final de los textos?

¿Cuál es la intervención de la maestra a lo largo de todo el proceso?

¿Cuáles son los referentes teóricos en los que se basa?

Con esta investigación pretendemos los siguientes objetivos:

Objetivos de la investigación

1. Mostrar que el trabajo con SD es adecuado para trabajar el texto expositivo en EI.
2. Conocer las potencialidades que ofrece el trabajo con SD.

3. Describir y analizar los procesos y actividades desarrollados en el aula para llevar a cabo una SD de escritura de textos expositivos en un aula de EI.
4. Describir y analizar las características y fundamentos de la intervención didáctica de la maestra.
5. Establecer las características de los textos expositivos predominantes en EI.

La estructura del trabajo consta de una introducción en la que se presenta y justifica el trabajo y de dos partes. La primera parte, *Fundamentación teórica y metodología*, estructurada en cuatro capítulos. En el capítulo 1 se presenta el marco del trabajo, tomando como referencia el paradigma interpretativo y sociocrítico. En este paradigma se concibe el conocimiento como construcción. En el capítulo 2 se trata de abordar el lenguaje escrito, su complejidad y sus funciones. En el capítulo 3 se expone lo referente a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En el capítulo 4 se presentan y justifican las opciones metodológicas tomadas para la elaboración del estudio de casos, que consistió en el estudio de las secuencias didácticas producidas en la clase de EI, a través de entrevistas con la maestra, grabación de sesiones de escritura en colaboración, y toma de notas de campo.

La segunda parte, *Investigación: análisis de caso. Análisis de los datos*, está estructurada en cuatro capítulos. El capítulo 5 recoge el contexto de la investigación. En el capítulo 6 se exponen las fases y actividades del proceso de investigación. El capítulo 7 describe la interpretación de los datos. En el capítulo 8 se presentan las conclusiones de la investigación. El capítulo 9 está dedicado a los anexos.

Efectuada la presentación del trabajo en su conjunto, procedemos al desarrollo del mismo



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA

1

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En este capítulo nos planteamos configurar el marco del trabajo, para lo cual tomamos como referencia, por una parte, los paradigmas¹, esquemas formales de organización o marcos teóricos, que tienen que ver con el conocimiento y que sirven de referencia para recoger, analizar e interpretar los datos.

Nos posicionamos en el enfoque interpretativo por las siguientes razones: i) nos ofrece un modelo adecuado para observar, analizar, interpretar lo que ocurre en el aula y tratar de comprenderlo; ii) la concepción y adquisición del conocimiento que aporta, prioriza la comprensión de la realidad desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación; iii) la metodología de investigación que propone se caracteriza por lo siguiente: a) la subjetividad del significado; b) el significado que damos a los objetos y a los acontecimientos, que se expresan mediante la acción; c) las acciones humanas que son inteligibles y pueden ser interpretadas; y d) la importancia que da al contexto social. Este tipo de investigación, como veremos más adelante, se identifica de forma general con el uso de la metodología cualitativa en educación. Se caracteriza por las técnicas de recogida y de análisis de datos que aporta, y asimismo por la forma de entender la relación entre la investigación básica y la investigación aplicada. Solo de esta forma se adecua a los paradigmas citados y a la visión que entrañan.

¹ El término paradigma fue introducido por Kuhn (1978)¹, uno de los más relevantes estudiosos del conocimiento científico y epistemológico. Un paradigma incluirá un conjunto de valores, creencias, metas, normas y lenguaje específico que lo diferenciará de otro paradigma desde el que el mundo y su estudio científico se interpretará de manera diferente. Estos paradigmas se van modificando históricamente en función del avance científico y del conocimiento que éste genera, haciendo que sus seguidores progresivamente introduzcan nuevas posturas, enfoques, modos de trabajo, etc., que conducen a nuevas formas de investigar y a nuevos paradigmas. Carr y Kemmis (1986) distinguen entre tres tipos o modelos de investigación: el positivista (reproductor, causal, predictivo, explicativo), el interpretativo (hermenéutico, descriptivo), y el socio-crítico (transformador).

Además, para fundamentar este trabajo, cuyo objeto de investigación son unas prácticas didácticas y unos procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en una institución escolar, nos apoyamos, por un lado, en las aportaciones de aquellas teorías psicológicas del aprendizaje que pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje, así como conocer los procesos del aprendizaje en el aula producidos en una situación de intercambio y comunicación entre el sujeto y su entorno físico y sociocultural. Por otro lado, se consideran importantes las relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo y las situaciones de enseñanza, así como las aportaciones de la didáctica de la lengua escrita en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos.

1.1. Aportaciones de las teorías del aprendizaje

Con la perspectiva que da la historia de la educación en los últimos treinta años, observamos cómo se produce una transición desde los planteamientos educativos de Piaget a los planteamientos que siguen las aportaciones de Vygotski. Para este trabajo seleccionamos aquellos aspectos de estas teorías que contribuyen a explicar y a entender las actividades de aprendizaje que se presentan.

1.1.1. Aportaciones de Piaget

La obra intelectual de Piaget ha enriquecido y renovado el pensamiento contemporáneo; proporciona una respuesta al problema de cómo se construye el conocimiento científico. Su interés prioritario ha sido la epistemología, el estudio del origen y de la naturaleza del conocimiento. Con una formación de biólogo se convierte en psicólogo para estudiar cuestiones epistemológicas, considerando el conocimiento como una construcción de naturaleza interactiva que surge de una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Asumimos que dicho conocimiento debe ser estudiado como un proceso, mediante el cual el individuo, ser inteligente, se adapta paulatinamente a su medio en función de la evolución biológica de su organismo. Su teoría intenta estudiar cómo cambia y evoluciona el conocimiento. A este respecto, define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa “de los estados de menor conocimiento

a los estados de conocimiento más avanzado” (Piaget, 1979:16). Un conocimiento es más avanzado cuanto más se aproxima al conocimiento científico. Pero ¿qué papeles juegan el sujeto y el objeto en el proceso de adquisición de conocimiento para este autor? El sujeto juega un papel activo en este progreso adaptativo. No es un receptor de conocimiento, sino que es un productor de conocimiento. El objeto sólo puede ser conocido a través de aproximaciones sucesivas que dependen de los esquemas mentales del sujeto, que cambian a lo largo del desarrollo. En la medida en que el sujeto progrese en esta evolución, podrá ir consolidando diversas habilidades de forma sucesiva, estadios, para llegar finalmente a la madurez. Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios, con un ritmo madurativo propio, cuya evolución debe respetarse.

En este trabajo consideramos al niño² como un ser activo en la construcción de conocimiento, así como que el objeto de conocimiento que nos ocupa, el lenguaje escrito, lo va adquiriendo en un proceso de interacciones (Mercer, 1997; Wells, 2001).

En la concepción de Piaget se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje. Para esta teoría, como manifiestan Coll y Martí (1991:133), “el desarrollo consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de las personas con su medio”. El niño es el motor del desarrollo e intenta superar las dificultades que el medio le presenta. El niño integra progresivamente nuevos conocimientos y capacidades que le conducen hacia una nueva etapa.

Aunque el interés de Piaget por los temas educativos fue secundario, la psicología genética y su concepción de los procesos de aprendizaje y desarrollo han tenido mucha influencia en la teoría y en las prácticas educativas, en general, y de la lengua escrita, en particular. Dicha concepción parece adecuada para la comprensión del aprendizaje escolar, al plantearse cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, ya que describe la evolución de las competencias intelectuales, desde el nacimiento hasta la adolescencia. En esta investigación estos

² Utilizamos el masculino como no marcado para evitar la especificación del tipo « niño, niña.

planteamientos podrían contribuir a la explicación de cómo evolucionan los conocimientos de los niños con respecto al lenguaje escrito.

Con todo ello, las implicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget que nos interesan para el presente trabajo son las siguientes: i) la educación debe estar centrada en el niño, adaptada a su estado actual de desarrollo, orientada a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje; ii) hay que considerar la actividad como un principio importante en la práctica educativa. Cada vez que le enseñamos algo al niño, estamos evitando que lo descubra por sí mismo; iii).en consecuencia, hay que provocar el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres, como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales, ya que el egocentrismo natural del niño se modifica mediante el contraste con la realidad.

1.1.2. Aportaciones de Vygotski. La perspectiva sociocultural

Vygotski intentó reformular la psicología de los años veinte para superar el dualismo imperante en ese momento. Para él, toda la actividad humana tiene una naturaleza interactiva y social. El resultado de su trabajo fue un enfoque que no consideraba por separado al individuo y a su entorno social sino que concebía al individuo y lo social como elementos mutuamente constitutivos de un sistema interactivo único. Vygotski y sus discípulos denominaron su enfoque teoría sociocultural o sociohistórica de los procesos psicológicos; y propuso en la “ley general “del desarrollo cultural que cualquier función psicológica superior aparece dos veces o en dos planos: “En primer lugar aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Aparece en primer lugar entre la gente como una categoría interpsicológica; y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica” (Vygotski, 1978:57).

Esta concepción tiene una gran importancia para analizar e interpretar los fenómenos que ocurren en el aula; y, por tanto, para el desarrollo de esta tesis, que se ocupa de las formas mediante las que los alumnos se apropian de los saberes en un contexto social (el aula), mediatizados por las actividades del grupo y de la maestra.

Además, Vygotski fue uno de los primeros en determinar que las funciones mentales superiores, aquellas que nos hacen humanos, no son dadas

biológicamente: son construidas paulatinamente mediante la apropiación de herramientas y de prácticas desarrolladas históricamente.

Asimismo, este autor defiende que el desarrollo del niño está siempre mediado por importantes determinaciones culturales; y atribuye un papel primordial a la cultura en la formación y en el desarrollo de las funciones psíquicas de los participantes en la actividad conjunta.

El autor mencionado afirma que el lenguaje y el pensamiento tienen un origen social, y que la cultura llega a ser parte del individuo. Ya en 1924, critica las teorías que defienden la comprensión de las funciones psicológicas superiores humanas a partir de los principios de la psicología animal, mediante un proceso de complicación, principalmente de las leyes relativas a estímulo-respuesta. Asimismo, elaboró una crítica de las teorías que consideran que las funciones intelectuales, latentes en el niño, se desarrollan solamente por manifestación o maduración. Para Vygotski, el cerebro tiene una actividad que produce las funciones psicológicas. De esta manera, relaciona la neurología y la fisiología con la psicología cognoscitiva experimental. Para él, el desarrollo de los procesos mentales está constituido por cambios cualitativos; se trata de un proceso de crisis y revoluciones en el que los períodos de crecimiento estables son seguidos por cambios bruscos; y es en esos momentos de ruptura cuando cambia la naturaleza misma del desarrollo. Por ello, los principios que antes eran capaces de explicar por sí mismos el desarrollo, ya no pueden hacerlo (Wertsch, 1988).

Aunque Vygotski desarrolló la mayor parte de su trabajo empírico sobre el funcionamiento psicológico elemental y superior dentro del dominio ontogenético, su análisis genético no puede equipararse al estudio del desarrollo infantil. Vygotski y Luria (1930:3) citados por Wertsch (1988:44) escribieron, en la introducción a su volumen sobre el desarrollo, lo siguiente:

Nuestra labor [en esta obra] consistió en trazar *tres líneas básicas* del desarrollo del comportamiento –la evolutiva, la histórica y la ontogenética- y mostrar cómo la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de las tres líneas de desarrollo, para mostrar que el comportamiento solamente puede ser entendido y explicado científicamente con la ayuda de las *tres vías diferentes desde las que toma forma la historia del comportamiento humano*.

Vygotski rechaza la idea de que exista un mismo principio invariante (o conjunto de principios) que explique las diferentes fases del desarrollo. Así, por ejemplo, a partir de cierto momento del desarrollo, las fuerzas biológicas pueden ser consideradas como la fuerza principal del cambio, pero, en ese momento, hay una reorganización de esas fuerzas del desarrollo. Y el peso de la explicación pasa de los factores biológicos a los sociales. El desarrollo del niño se encuentra forzosamente unido a su integración a la cultura de su sociedad. Si necesariamente el desarrollo del niño está social y culturalmente mediado, es conveniente que se explicita y controle conscientemente dicha influencia, de modo que se puedan detectar sus efectos en el proceso educativo formal e informal

En esta línea, su discípulo Leontiev destaca que la creación y la apropiación del conocimiento se llevan a cabo en la interacción entre personas que trabajan en colaboración, con una finalidad determinada, en una actividad concreta (Leontiev, 1981, citado en Wells, 2004).

Si, desde esta perspectiva, la interacción entre el adulto y el niño es el motor de desarrollo del segundo, desde dicha interacción se justifica y fundamenta la evolución del desarrollo psicológico en la infancia y a lo largo de la vida. Ésta constituye una explicación histórica del desarrollo psicológico y establece los principios que explican el desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento, la percepción, la atención, la memoria y el juego. En este marco histórico-cultural, la actividad compartida se vuelve imprescindible porque sirve para activar el desarrollo y regular la conducta del niño, es decir, que la actividad que comparten dos personas se interioriza y se transforma en crecimiento. En este sentido, es fundamental la idea de que: “Aprender con asistencia o instrucción es un aspecto normal, común e importante del desarrollo mental humano; así como que el límite de la habilidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada” (Mercer, 1994: 84).

Con todo esto, el aprendizaje se sitúa en la interacción genética que se establece entre cultura y educación; entre desarrollo y aprendizaje; entre lo externo social y lo interno individual; entre la actividad y la comunicación conjunta; y entre el pensamiento y las representaciones individuales. El

desarrollo se produce en situaciones en las que un niño es guiado por un adulto o una persona más experta para solucionar un problema. El proceso de desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje, pero a condición de que ese aprendizaje actúe en la zona de desarrollo próximo (ZDP) que se crea en la interacción del sujeto que enseña y el que aprende.

El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo. Una adecuada ordenación del aprendizaje del niño conduce al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje (Vygotski, 1964). Una condición indispensable para que se produzca este aprendizaje es que la información nueva se adapte al conocimiento que el niño posee, es decir, que se sitúe en la zona de desarrollo próximo. Este es el lugar apropiado para el aprendizaje, el área flexible de desarrollo próximo es en la que el niño progresa incorporando competencias que paulatinamente va adquiriendo de forma autónoma, al asumir parte de las tareas que ha realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la ayuda del adulto o de un igual más capaz.

Por consiguiente, la mediación semiótica ocupa un lugar central en la teoría de Vygotski, y se considera como su aportación más importante a la psicología. Mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño puede ir realizando tareas y solucionando cuestiones que él solo no sería capaz de llevar a cabo, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de conocimientos. Los estadios de desarrollo no definen para Vygotski un punto o línea de capacidades que puedan ejercitarse, sino una zona de desarrollo competencial relativamente amplia que abarca desde las tareas que el niño puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (*área de desarrollo próximo*).

Para la adquisición de aprendizaje, los intercambios con el entorno físico, espontáneos o facilitados al niño, dependen de su entorno cultural, aportando así una nueva perspectiva a las visiones de Piaget. Cuando el niño se pone en contacto o experimenta con ellos, interactúa con las características físicas de los mismos, con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El niño asimila dicha funcionalidad social de la misma forma natural que adquiere sus características físicas.

La teoría vygotskiana plantea la importancia, también clave, de la educación como el camino más natural y seguro para introducir al niño en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sin prescindir de la investigación y el descubrimiento como métodos educativos, Vigotsky plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

En esta perspectiva, educación y escolarización no son términos equiparables: la educación es un proceso general de enculturización que contiene diversos contextos y recursos de enseñanza. La escuela no es el único agente educativo. Vygotski afirma que la instrucción sólo es buena cuando favorece el desarrollo, y que la ayuda de un profesor permite a los alumnos alcanzar niveles de comprensión que nunca conseguirían solos. Esto implica que una actividad que un alumno puede hacer sin ninguna ayuda no está ampliando sus capacidades intelectuales.

El aprendizaje se producirá en el niño con la ayuda del adulto y de los compañeros. Vygotski propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico.

El lenguaje alcanza una función esencial debido a que es el instrumento fundamental del intercambio simbólico entre las personas, ya que hace posible el aprendizaje en colaboración. Vygotski nos invita a tener en cuenta cómo las conversaciones que tienen lugar dentro y alrededor de las actividades de aprendizaje fuerzan o extienden el potencial intelectual de los propios alumnos.

Esto quiere decir que, cuando se realiza una actividad conjunta, acciones, gestos y discurso exteriorizan las actividades mentales implicadas, y además dirigen la participación. De esta forma, los aprendices son capaces de desarrollarlas. Creemos que el texto siguiente (Halliday, 1978: 9, citado en Wells, 2004:173) puede aclararlo:

En el desarrollo del niño como ser social, el lenguaje posee el papel central. El lenguaje es el principal canal por el que los patrones de vida le son transmitidos, mediante el cual aprende a actuar como miembro de la “sociedad” -en y mediante la variedad de grupos sociales, la familia, los vecinos, etcétera- y a adoptar su “cultura”, su modo de pensar y actuar, sus creencias y sus valores

A medida que los niños crecen, el lenguaje sigue siendo esencial para la construcción del conocimiento, ya que es el medio por el que la experiencia se transforma en conocimiento. Según lo expuesto, el lenguaje es fundamental para la enseñanza.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera del contexto donde suceden, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula. Sin embargo, por medio del lenguaje se puede acceder a todos esos contextos lejanos y convertirlos en próximos, gracias a la capacidad de simbolización del propio lenguaje. De hecho, Vygotski menciona la importancia del lenguaje, de su función representativa, como segundo sistema de señales: el mundo captado por el lenguaje frente al mundo captado por los sentidos.

Resumiendo, las perspectivas de Piaget y de Vygotski sobre el desarrollo acentúan la idea de que el desarrollo intelectual sólo se puede comprender teniendo en cuenta que el individuo y el entorno son inseparables; y la concepción de Halliday pone el acento en la importancia del lenguaje como condición esencial del conocimiento.

En este trabajo, las actividades de aula que se analizan tienen en cuenta las aportaciones de Piaget y de Vygotski y algunos estudios derivados de éstas en los que se trata de profundizar en la construcción del conocimiento. Dichas aportaciones sirven de guía de las estrategias que se utilizan para ayudar a los niños a avanzar en la construcción de su conocimiento sobre el lenguaje escrito.

1.1.3 Perspectivas que derivan de la teoría sociohistórica de Vygotski

Estas perspectivas enfatizan el contexto social para el desarrollo cognitivo de los individuos y ofrecen una interrelación entre los procesos individuales, sociales e históricos (o culturales). Plantean que el objetivo esencial de la educación es contribuir a que cada persona pueda construir su conocimiento individual a partir de la apropiación del conocimiento compartido en la sociedad y la cultura. Para conseguir este objetivo proponen que la enseñanza eficaz es la que tiene lugar en la Zona de Desarrollo Próximo, y que las ayudas y apoyos

deben estar adaptados al nivel del alumno para que le posibiliten ir más lejos de lo que él solo podría adquirir sin ellas.

Desde dichas perspectivas, se han elaborado algunos conceptos que son adecuados para explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como tarea compartida del profesorado y el alumnado: la *teoría de la actividad* (Leontiev, 1981, 1993), el *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976), el *formato* (Bruner, 1984), el *conocimiento compartido* (Edwards y Mercer, 1987), el *traspaso progresivo* (Wells, 1988), la *participación guiada* (Rogoff, 1990) y la *apropiación recíproca* (Newman, Griffin y Cole, 1991)

A continuación, se explican estos conceptos con las aportaciones de sus autores.

Alexei Leontiev

Al realizar un estudio de los seguidores de Vygotski, no se puede prescindir de este autor, quien realizó un estudio sistemático en torno a la idea de la actividad, cuyo resultado fue la *teoría de la actividad*, teoría en consonancia con la de formación de la mente, propia de la psicología sociocultural, según la cual la actividad intelectual no está separada del resto de la actividad. Este autor distingue los siguientes niveles de análisis en su teoría de la actividad: *actividades*, *acciones* dirigidas a una meta, y *operaciones*. Las transformaciones que tienen lugar a través del desarrollo de la actividad están inmersas en este sistema de relaciones.

El concepto de actividad es esencial para la psicología sociocultural, que le atribuye su propio significado de actividad social, práctica y compartida, en la que tiene lugar un intercambio simbólico mediante la utilización de herramientas culturales. En dicha actividad humana participan los niños y los adultos, los expertos y los aprendices en el sistema de relaciones sociales según la idea de Wertsch (1988: 219).

Si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y

los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción.

Las actividades humanas, para Leontiev, están compuestas de acciones y éstas de operaciones, como podemos comprobar en el siguiente texto de Cole, 1984: 9).

:

[Para Leontiev] Las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines, que, a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Tal como él expresa, `una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a *fines parciales*, que es posible distinguir del *fin general* (Leontiev). Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas.

Wertsch (1988: 212) analiza la teoría de la actividad de Leontiev, esquematizándola en tres niveles: "Actividad–Motivo; Acción–Objetivo; Operación–Condiciones", y da la siguiente explicación: cada actividad está motivada y se lleva a cabo mediante acciones con un objetivo prefijado; las acciones se concretan mediante operaciones; existe una relación entre acciones y operaciones; según las diversas condiciones de las operaciones, las acciones resultarán diferentes.

Álvarez y Del Río (1990: 102-103) lo plasman, de una manera práctica, en un ejemplo concreto:

Así, por ejemplo, la actividad de jugar un partido de baloncesto (motivo: ganar) supone la integración de acciones, como marcar sin tocar al adversario (meta: no cometer falta personal), puntuar el máximo en cada tiro (meta: tirar muchos triples), etc.; cada una de estas acciones está compuesta de operaciones específicas, de modo que la acción de tirar un triple implica las operaciones de hacer un reverso para desmarcarse, saltar en suspensión, apuntar y disparar, cada una de ellas sujeta a las condiciones que la presencia de otros jugadores, el lugar en el campo, etc., impliquen

Es considerado el impulsor de la psicología cognitiva del descubrimiento. Continuando la línea de Vygotski, al que dio a conocer, ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente a través de la interacción de los niños con sus madres. El ser humano en su desarrollo no sólo se apropia de las palabras, sino de las experiencias históricas y sociales, que constituyen su entorno cultural y, al interiorizarlas, las reproduce.

Desde el punto de vista de Bruner (1988), cada persona construye el conocimiento por medio de una actividad compleja que implica tres procesos en la adquisición de información a través de los receptores sensoriales y de las percepciones; (i) transformación de la información mediante el sistema enactivo que opera a través de la acción; ii) sistema icónico, que actúa a través de las imágenes. La transformación de la información entrante se consigue codificándola, clasificándola y ajustándola a las categorías internas que se poseen; (iii) el sistema simbólico, que emplea sistemas de símbolos para codificar la información y que conduce al pensamiento abstracto. Este es el último en desarrollarse, y su adquisición, al igual que los anteriores, viene determinada por la maduración y por las oportunidades que ofrece el medio.

Una de las mayores aportaciones de Bruner es el concepto de *formato* con el cual (Bruner 1988:13).explica:

cómo el niño pasa de la comunicación no verbal a la verbal, con la ayuda y guía de unos adultos que crean un entorno sistemático y recurrente en el que al niño no le es difícil insertar sus producciones lingüísticas y hacer el tránsito de la comunicación al lenguaje.

Así como el formato nos indica el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal en el desarrollo del lenguaje oral, otro concepto importante de Bruner es el *andamiaje*, noción que surge de una concreción del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski, como una forma de conocimiento que el adulto proporciona al niño. El *andamiaje* es un medio específico de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a un niño, entre otras formas, por medio del diálogo, para que el niño pueda resolver con mayor facilidad una tarea difícil. Este concepto sirve para explicar cómo las personas pueden contribuir de forma eficiente al aprendizaje de otras personas. El andamiaje hace referencia a los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una

situación habitual, con el propósito de facilitarle la finalización de la tarea que no es capaz de solucionar él solo. A partir de este tipo de interacción social se genera un “espacio simbólico” o “intersubjetividad” (Wertsch, 1988), en el que se comparten las manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones, que persiguen un objetivo común, la comprensión mutua. En este espacio se producen mecanismos comunicativos, que son el soporte y el medio desde el que se llega a la construcción de significado.

El *andamiaje* es fundamental en los procesos de ayuda a los aprendices; cualquier persona experta debe ponerlo en marcha para contribuir al aprendizaje y al desarrollo. En el caso de la educación, representa algo que parece fundamental de la enseñanza: describe una cualidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; ofrece la imagen de la implicación activa de un profesor en el aprendizaje de un alumno; presenta al profesor y al alumno como participantes activos en la construcción del conocimiento.

Así pues, la educación no se limita a la manipulación de objetos; gran parte de ella se orienta a aprender a utilizar el lenguaje para representar ideas, interpretar experiencias, formular problemas y resolverlos. A partir de las conversaciones con los profesores, los alumnos adquieren formas del uso del lenguaje que les permiten formar sus pensamientos. Estas formas de utilizar el lenguaje les proporcionan marcos de referencia con los cuales pueden recontextualizar sus experiencias. A este proceso mediante el cual los niños se apropian de parte de los conocimientos de los adultos, Bruner (1988) lo llama *traspaso*. En las escuelas los alumnos aprenden a asumir nuevos marcos de referencia educativos y aplican estos nuevos marcos para interpretar observaciones, informaciones y hechos. Esto se produce gracias a procesos activos de interpretación que tienen lugar en el espacio común de la intersubjetividad construida entre dos mentes, en relación a un tema sobre el que se piensa conjuntamente (Bruner, 1988).

El papel del maestro debe consistir en procurar que los alumnos busquen soluciones a los problemas; y es el aprendizaje por descubrimiento el proceso que debe facilitar que los alumnos desarrollen sus habilidades de solución de problemas.

En este trabajo de investigación observamos las ayudas que la maestra ofrece a los niños mientras elaboran colectivamente un texto expositivo. Dichas ayudas son esenciales para la interpretación de los datos, como se verá en el apartado correspondiente, dado que el papel de la maestra, que provoca la construcción de conocimiento gracias al andamiaje, posibilita el aprendizaje de los alumnos, más allá de las propias zonas de desarrollo próximo.

Derek Edwards y Neil Mercer

Edwards y Mercer (1997, 1988) y Mercer (1997, 2001) se basan en el discurso del aula para abordar la construcción conjunta del conocimiento. El objetivo principal de sus trabajos es analizar las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento. Para ese fin, observan cómo en las prácticas educativas se establece un conocimiento común para todos los participantes, lo que ellos llaman el *conocimiento compartido*, que exige un esfuerzo para crear, mediante diálogo abierto y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias. También analizan distintas situaciones de aula, organizadas en torno a contenidos de física, informática y ciencias sociales; y revisan una amplia variedad de usos del lenguaje implicados en el proceso de construcción compartida, y sus repercusiones. Los maestros cuando están enseñando tienen que prestar atención a muchos aspectos; y, a veces, no pueden prestar la deseada. La intención general predominante consiste en relacionar aspectos observables del discurso en clase con procesos de aprendizaje de los alumnos.

Estos autores estudian el discurso producido en el aula y consideran el lenguaje como un instrumento, que permite la construcción del conocimiento compartido; priorizan la relación entre las formas que adoptan el discurso y el aprendizaje, y se preguntan acerca de la esencia del acto de compartir conocimiento. Además incluyen el concepto de “reglas básicas del discurso educacional” obtenido de los estudios sobre cognición y cultura en Liberia, realizados por Cole, Gay, Glick y Sharp (1971). Con esta noción de reglas básicas se refieren a las comprensiones implícitas que deben tener los participantes de la conversación, con el fin de interpretar correctamente lo que

el otro está intentando expresar. Por medio del discurso y de la acción conjunta, las personas construyen un conocimiento común que se convierte en la base para la comunicación posterior. El contexto es el conocimiento común de los hablantes exigido por el discurso. Una característica del contexto es la continuidad. Los conceptos de contexto y de continuidad son necesarios para una teoría que pretenda explicar cómo se utiliza la conversación para crear conocimiento en el aula.

Mercer (1997) manifiesta que, para ser relevante y útil, una teoría de la *construcción guiada del conocimiento* en las aulas debe tener en cuenta las circunstancias sociales e institucionales en las que se comunican los profesores y los alumnos. Sugiere que necesitamos reconocer que el conocimiento existe como entidad social y no sólo como una posesión individual. Sostiene que las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo no tratan los modelos comunes de comunicación dentro del aula, y que se han diseñado para estudiar a grupos pequeños de personas y en circunstancias sociales menos complejas. Justifica la necesidad de una teoría sobre la forma de utilizar la conversación para guiar la construcción de conocimiento. Este autor ha señalado que el tipo de teoría que sería más útil para los profesores e investigadores tendría que cumplir tres condiciones.

Primera. Dicha teoría debe explicar la forma en que se utiliza el lenguaje para crear conocimiento y comprensión compartidos. Segunda. La teoría debe explicar el modo con el que la gente ayuda a otras personas a aprender. Y tercera. Debe tener en cuenta el propósito y la naturaleza de la educación formal. Mercer ha esbozado una teoría sociocultural que puede cumplir estos requisitos. De acuerdo con esa teoría, la conversación se utiliza para construir conocimiento.

Dicha teoría, además de explicar la forma de utilizar la conversación para crear el conocimiento como una posesión conjunta y social, tiene que tener en cuenta que una de las finalidades explícitas que puede perseguir alguien (profesores y alumnos) en una conversación es ayudar a otra persona a aprender. Es decir, dicha teoría, además de tratar las formas con las que el conocimiento es compartido, debe tener en cuenta que profesores y alumnos se reúnen con el propósito de que uno ayude a los otros a desarrollar su

conocimiento y comprensión, tal como apunta Bruner (1991) en su noción de andamiaje. Mercer ha configurado su idea del lenguaje como una forma de pensamiento individual y social, influenciado por las ideas de Bruner y de Vygotski, en el sentido de que el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento.

Mercer señala que las personas utilizamos el lenguaje para hacer cosas, a partir del análisis de los acontecimientos de la vida real. El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y en comprensión culturales. También lo utiliza para compartir, discutir y definir su nueva experiencia. El lenguaje no es sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que las personas piensen y aprendan conjuntamente. Por tanto, el lenguaje, para Mercer, tiene dos funciones: una, cultural (comunicar); y, otra, psicológica (pensar).

Este autor destaca que los seres humanos, mediante un esfuerzo mental conjunto, tienen la capacidad de utilizar sus recursos mentales para crear conocimiento en la resolución de problemas; como muestra la historia de las ideas, el descubrimiento, el aprendizaje y la resolución creativa de problemas casi siempre son actividades colectivas que se dan en cualquier contexto humano. Sin embargo, el proceso de compartir conocimiento y desarrollar la comprensión no suelen ir a la par.

En las sociedades hay personas (padres, profesores, preparadores) a las que se atribuye una responsabilidad especial en el proceso de ayudar a otros a desarrollar el conocimiento y la comprensión. La sociedad espera de ellos que posibiliten a otras generaciones el acceso al conocimiento existente, y que doten a dichas generaciones de las herramientas necesarias para avanzar en este conocimiento. Entre las diversas formas de ejercer esta responsabilidad, Mercer estudia el uso del lenguaje como una forma social de pensamiento. Para este autor, la mejor manera de estudiarlo es conversar con los que aprenden. Para ello, analiza las conversaciones entre profesores y alumnos, o entre alumnos que trabajan juntos a partir de la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los alumnos es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos,

y que utilicen las conversaciones para desarrollar sus propios pensamientos. Desde muy pequeños los niños utilizan el lenguaje para formular ideas y evaluarlas. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer en compañía de otros, ya que conlleva en sí mismo el conocimiento cultural de la comunidad. La utilización del lenguaje para aprender hace posible cambiar el lenguaje que utilizamos.

En consecuencia, este autor sostiene que necesitamos mirar las aulas como unos lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente, con *andamiaje*; y donde las personas se ayudan mutuamente a desarrollar su comprensión, como señala Mercer (1997: 87): “Aprender con *andamiaje* en la escuela puede consistir en ayudar a los alumnos a explicar marcos de referencia contextualmente y que no tienen experiencia en aplicar”. La enseñanza y el aprendizaje deben tener en cuenta el contexto y las relaciones correspondientes, porque, efectivamente, gran parte de los niños, en todas las sociedades, crecen con conocimientos y con competencia para la vida de su comunidad. Por tanto, las aulas deben ofrecer oportunidades para adquirir dicho conocimiento y la correspondiente competencia, mediante el aprendizaje conjunto, que un niño solo no puede tener, aunque la familia le ofrezca otras oportunidades. Para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje resulte satisfactorio deben interactuar los profesores y los alumnos.

Las interacciones entre profesores y alumnos les exigen hablar y actuar de una forma concreta. Estas relaciones constituyen un particular episodio social que se puede reconocer; y como todos los episodios sociales, también éste se rige por unas reglas para poder desarrollarse de la manera habitual y esperada. Los maestros conversan con los niños por varios motivos, el más evidente, según Mercer (1997:12), es para:

Decir a los niños lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo empezar y cuándo acabar. Pero, además de controlar el habla de los niños, los profesores hacen mucho más. Valoran el aprendizaje de los niños hablando con ellos y escuchando lo que dicen; les proporcionan experiencias educativas que serían difíciles de aportar por otros medios que no fueran las conversaciones.

Edwards y Mercer se han interesado en definir cómo se utiliza la conversación para representar la realidad y la experiencia. Aunque existe un conjunto de formas de guiar la construcción del conocimiento, las pautas de comunicación de cualquier aula no están definidas simplemente por el estilo personal de enseñanza del profesor. Se deben evaluar las estrategias de guía en su contexto; ya que en cualquier circunstancia siempre hay diferentes opciones posibles. En cualquier escuela o institución educativa, los modos en que los profesores y alumnos hablan están constituidos por la cultura y por los contextos específicos en los que actúan.

En resumen, es necesario considerar las relaciones sociales y culturales implicadas en la enseñanza y en el aprendizaje para poder comprender la aportación de los profesores y de los alumnos. En efecto, las escuelas se ubican en una sociedad, pero tienen sus formas específicas de utilización del lenguaje, de construcción del conocimiento y de relaciones. En el aula se reflejan las identidades personales y sociales de los profesores y de los alumnos. Estas diferentes identidades se manifiestan y se vuelven a definir en las conversaciones entre profesores y alumnos. Las conversaciones en las aulas tienen historias y futuros, y no siempre funcionan.

Esto es lo que pretendemos mostrar en este trabajo: cómo una maestra, por medio de conversaciones, media en la construcción del conocimiento de los niños, mientras llevan a cabo la SD para escribir el texto sobre el ojo, en base a la comprensión de los fenómenos que quería enseñar, teniendo en cuenta los contenidos, el contexto y la cultura.

Barbara Rogoff

Para esta autora, desarrollo, cambio y actividad son intrínsecos a la existencia humana. El concepto de desarrollo hace referencia a las modificaciones de tipo cualitativo y cuantitativo que permiten a la persona encarar con mayor eficacia los problemas de la vida cotidiana. En la línea de los autores citados anteriormente, para comprender el desarrollo infantil, es necesario considerar la mutua implicación de los niños y del mundo social. El desarrollo depende de los recursos y apoyos que aportan al niño las personas con quienes interactúa y de las prácticas culturales de su entorno, puesto que

el desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y de las habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodean al niño. La autora concibe que el contexto es inseparable de las acciones humanas; por ello, es fundamental considerar como aspectos centrales del proceso de desarrollo cognitivo, tanto la influencia de las instituciones responsables de la educación en la sociedad, como las interacciones de sus miembros.

Esta autora ha aportado el concepto de la *participación guiada* para comprender cómo se originan el aprendizaje y el desarrollo mental en la infancia, en diferentes culturas. Rogoff (1993: 43) lo expresa en estos términos:

El concepto de participación guiada incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural. En lugar de intervenir como fuerzas separadas o que interactúan, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo infantil, hasta que los niños llegan a participar plenamente en la actividad social.

La participación guiada incluye la comunicación interpersonal en la organización de las actividades infantiles. Para dicha comunicación, el lenguaje es un instrumento esencial, ya que las palabras se utilizan para dirigir las acciones y valorarlas; también se utilizan para reflexionar, y para actuar. Así mismo, la participación guiada incluye los esfuerzos para orientar el desarrollo del niño, la comunicación y las formas de organización, así como la progresiva transferencia de conocimientos del adulto al niño. Rogoff insiste en la participación guiada como la gestión conjunta, por parte del profesor y del alumno, de la enseñanza y del aprendizaje de un contenido.

Para Rogoff, la cultura y el desarrollo individual son mutuamente interdependientes y hunden sus raíces en oportunidades de actividad conjunta; tal como afirma la autora en estas palabras (1994: 52, citado en Wells, 2004:171):

Las personas de cada generación, mientras se comprometen en esfuerzos socioculturales con otras personas, hacen uso de herramientas culturales y prácticas heredadas de las generaciones precedentes. Ya que las personas se desarrollan mediante el uso compartido de prácticas y herramientas culturales, contribuyen simultáneamente a la transformación de las herramientas culturales, prácticas e instrucciones.

Potencialmente, por lo tanto, toda ocasión de actividad conjunta proporciona una oportunidad para el desarrollo de todos los participantes.

Según esta autora, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada se caracterizan por cinco principios generales. Primero, proporcionan al alumno un puente entre la información disponible, lo que el niño sabe y la nueva información que ha de aprender para abordar la nueva situación de enseñanza y de aprendizaje. Segundo, proponen una organización de grupo para el desarrollo de la actividad. Tercero, requieren un traspaso progresivo del control, que pasa por ser desempeñado casi exclusivamente por el profesor a ser cada vez más responsabilidad del alumno para lograr la resolución del problema. Cuarto, provocan una intervención activa del profesor y del alumno. Y quinta, pueden manifestarse tanto de forma explícita como implícita en las interacciones cotidianas entre los adultos y los niños en diferentes contextos (familiar, escolar, etc.). Estos principios actualizan los procesos de andamiaje en la zona de desarrollo próximo. Por consiguiente, es importante que el niño observe y participe en la actividad social.

Para esta autora, pensar, sentir y actuar están integrados en la resolución de problemas y en el desarrollo de destrezas; en consecuencia, resalta más los procesos que los productos. Tiene más interés para ella buscar aquello que dirige los procesos de adaptación inteligente a problemas sociales o emocionales y examinar los procesos sociales en acción: comunicación emocional o resolución social de problemas.

Rogoff (1993) señala que los procesos cognitivos tienen la función de guiar acciones e interacciones inteligentes y con intención. De manera que procesos tales como recordar, planificar, calcular, memorizar, entre otros, se producen con la finalidad de alcanzar algo, y además, dichos procesos no se pueden analizar sin tener en cuenta el fin que se pretenda lograr y de las acciones prácticas e interpersonales que intervienen para lograrla. Señala, respecto al concepto de intersubjetividad, que el hecho de que las personas compartan un propósito y tengan un objetivo común es en sí mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional. Puntualiza que todos estos aspectos

no pueden considerarse independientes del papel social que se desempeña y de las relaciones interpersonales que se mantienen.

Gordon Wells

Para este autor, en la misma línea de los que hemos citado anteriormente, el desarrollo de los individuos y de las sociedades es interdependiente, y se produce en la participación en actividades conjuntas mediadas por herramientas. Esta es la razón por la que el desarrollo de las especies humanas, de los grupos culturales y de las personas está condicionado por las herramientas de representación de las que disponen y por las formas de conocimiento que tales herramientas hacen posible.

El concepto de desarrollo implica cambio, un cambio dirigido a aumentar la complejidad y la efectividad; se suele considerar que el desarrollo implica mejora o progreso hacia algún estado o capacidad final ideal.

La secuencia de desarrollo -acción, gesto, habla-, según este autor (Wells, 2004) es común a los niños en todas las culturas. Dicha secuencia, en todos los casos, tiene lugar con otros familiares y miembros de la comunidad mediante la acción e interacción conjunta. Sin embargo, aunque la secuencia es universal, el modo concreto en el que se despliega varía considerablemente de unas culturas a otras. Estas diferencias dependen de muchos factores determinados culturalmente.

En las etapas más avanzadas de desarrollo del lenguaje, la variedad y la extensión de significados que los niños construyen comienza a variar, incluso de manera más amplia, dependiendo de las actividades en las que intervengan, de los registros lingüísticos que se usan en esas actividades y de las posturas típicamente adoptadas por los interlocutores hacia el uso del lenguaje en sus interacciones con los niños (Hasan, 2002; Heath, 1983, citados en Wells, 2004:172).

En la investigación que nos ocupa pretendemos mostrar que este fenómeno también ocurre en etapas más tempranas del desarrollo, es decir, que, cuando las actividades son complejas y se emplean registros lingüísticos más elaborados, el lenguaje de los niños se amplía, se enriquece y, por tanto, contribuye al desarrollo cognitivo y social.

En este sentido, veremos cómo la maestra sujeto de esta investigación contribuye a que los alumnos adquieran las habilidades y los conocimientos logrados por las generaciones anteriores, proporcionándoles las guías y las ayudas necesarias mientras realizan de forma colaborativa tareas de interés compartido, que ella misma ha propiciado en el aula. Igualmente contribuye a que los alumnos desarrollen las actitudes tanto de actuar con responsabilidad, como de buscar y ampliar la comprensión, para que en este proceso se puedan transformar tanto ellos como el mundo que les rodea, en la línea de toda la literatura consultada. Como recoge Wells (2004:171, citando a Cole, 1996): "Los niños crecen en una cultura contemporánea alfabetizada en la que están rodeados desde el nacimiento por artefactos y prácticas que resultan de incorporar todos los modos de conocimiento disponibles "

Denis Newman, Peg Griffin, Michael Cole

Newman, Griffin y Cole (1991) profundizan en el concepto de ZDP, mediante los conceptos de apropiación, intersubjetividad, e interacción, de cara a que puedan ser aplicados al análisis de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje en los ámbitos escolares, como explican en el siguiente texto : "La zona de construcción es el espacio psicológico compartido donde los profesores producen ambientes para que los alumnos construyan conocimientos más profundos del currículum, lugar de las negociaciones sociales sobre los significados".

Además, estos autores manejan un concepto más amplio de ZDP. En su propuesta de *zona de construcción del conocimiento*, estos autores destacan la apropiación recíproca, tanto por parte del profesor como de los alumnos, *de las respectivas comprensiones de los significados del otro*, por lo que reafirman el papel activo del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos destacan que la interacción educativa es el lugar adecuado de la actividad constructiva que constituye lo que ellos designan *cambio cognitivo*, el cambio en el pensamiento y en el conocimiento.

Cuando se actúa en la ZDP, los objetos y las acciones no tienen una única representación y comprensión posible, sino que los participantes en la interacción pueden tener formas diferentes de entenderlos. Ello hace que los

significados de los objetos y de las acciones puedan -y deban- ser acordados. Estos significados nuevos se construyen con el fin de crear significados compartidos con la colaboración de cada uno de los participantes y con la ayuda del profesor. El profesor recoge, utiliza y da un nuevo significado a lo que el alumno hace y dice; le propone otro escenario para la interpretación. El alumno, por su parte, se apropia, utiliza y da significado a esa nueva representación, avanzando progresivamente hacia un significado más parecido al del profesor. Lo que permite que las nuevas representaciones del alumno se dirijan en este sentido es la naturaleza recíproca de la apropiación.

La *apropiación recíproca en la zona de construcción* (Leontiev, 1959/63; Newman, Griffin y Cole, 1989, citados en Pontecorvo y Orsolini, 1992) se caracteriza por ser un proceso activo, mutuo y secuencial, un proceso de ida y vuelta; se define como el espacio psicológico compartido, el espacio de las negociaciones sociales sobre los significados. Puede funcionar cuando el profesor intenta guiar a los niños hacia una acción, aceptando el nivel de discurso del que disponen, que ya manejaron en otros contextos familiares de habla.

James Wertsch

Wertsch (2006) enfatiza la dimensión semiótica del aula y la consideración de ésta como un escenario de construcción y de negociación conjunta de significados. El niño y el adulto establecen una negociación asimétrica debido a la diferencia de sus papeles. El adulto intenta llevar al niño a un lugar definido por las metas educativas o instructivas, y el niño debe aprender lo que le propone el adulto. Según este autor, el proceso que permite la negociación entre ambos participantes, la creación de una situación intersubjetiva, depende de que se utilicen las herramientas adecuadas de mediación semiótica. Compartir los significados solo es posible gracias a instrumentos que permitan la comprensión de esos significados. El aula, en este sentido, es un espacio en el cual se deben crear estos instrumentos; y ha de funcionar como lugar en el que pueda crearse la intersubjetividad y la construcción de conocimiento compartido. Este escenario educativo, en este trabajo, se analizará bajo la presente perspectiva.

Los trabajos de estos autores ponen de manifiesto que la influencia educativa del adulto se lleva a cabo estableciendo unas pautas de interacción en las que sus intervenciones van por delante del nivel de competencia efectiva del niño o de la niña, y que los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de andamiar y sostener los progresos de los niños son los que realizan intervenciones ajustadas a sus dificultades en la realización de la tarea. Por tanto, la intervención adecuada es la que se orienta a los aspectos de la tarea que el niño todavía no controla y que sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. La intervención educativa adecuada debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y dirección hasta niveles mínimos.

1.1.4 Algunas investigaciones en nuestro país desde estas perspectivas

César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri (2008) presentan los enfoques y resultados fundamentales de una línea de investigación, iniciada en la década de 1980, acerca de lo que ellos denominan los procesos de influencia educativa; o sea, de los procesos que permiten a los profesores ajustar sus ayudas a los alumnos para que estos puedan construir significados más correctos y apropiados sobre algún objeto de conocimiento. Los procesos de influencia educativa establecen el enlace entre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza. El objetivo primordial de los trabajos de estos autores es analizar todos los “dispositivos y mecanismos” que permiten realizar una influencia educativa eficiente.

Estos autores se sitúan en una perspectiva constructivista y sociocultural sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, asumen que ocurren en contextos educativos formales con características propias, y por consiguiente adoptan respecto de estos procesos una posición constructivista, comunicativa y social. Conciben el aprendizaje que tiene lugar en estos contextos educativos como un proceso que realiza el alumno para construir significados y dar sentido de forma progresiva a unos contenidos complejos de la cultura, que se han elaborado y organizado para este fin. También explican que para que el alumno pueda llevar a cabo el proceso de aprendizaje necesita de la intervención, la mediación, la ayuda y el apoyo del profesor, que es el encargado y tiene la responsabilidad de guiar y orientar la construcción de significados de los

alumnos, para que se aproximen realmente a los contenidos culturales que son objeto de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con estas propuestas se concibe que la construcción individual e interna de significados y su guía social y externa son interdependientes y están entrelazadas. Por lo tanto, la guía externa, la influencia educativa, se conceptualiza como ayuda necesaria a la construcción individual, ya que sin ella hay poca probabilidad de que el alumno pueda captar los contenidos culturales que las situaciones educativas le ofrecen y construir significado y sentido. Así pues, se considera que la ayuda educativa más eficaz es la que se adapta al proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos, lo que significa que se sitúa en lo que los alumnos son capaces de comprender y hacer en cada momento para cambiar el modo y la intensidad de la ayuda de acuerdo con las necesidades que van surgiendo. El profesor apoya al alumno en aquello que precisa y cuando es necesario y requiere su ayuda; y luego va suprimiendo la ayuda de forma progresiva para que el alumno pueda utilizar lo aprendido en otras situaciones. Esta noción de *ayuda* es esencial en las líneas interpretativas que llevaremos a cabo en el análisis de los datos de esta investigación.

Destacan cuatro de sus referentes teóricos: a) el estudio de los procesos de asistencia en la ZDP, b) el análisis del discurso educacional, c) el análisis ecológico del aula, y d) el carácter contextualmente situado de la influencia educativa. Coll, Onrubia y Mauri (2008) han elaborado a partir de estos referentes teóricos los siguientes principios básicos: los procesos de influencia educativa intervienen en el marco de la actividad conjunta, o “interactividad”³ que se crea entre profesores y alumnos; la interactividad se precisa en la forma de organizar la actividad conjunta del profesor y los alumnos mediante patrones regulares e identificables de participación; los procesos de influencia educativa intervienen mediante la actividad conjunta, dependen de la forma en que los participantes conciben el contexto y de las causas por las que realizan la

³ La interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y es construida por los participantes a lo largo del propio proceso de interacción (Coll, Onrubia, Mauri, 2008: 39)

actividad conjunta. En el proceso de transferencia progresiva de la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos, los apoyos y ayudas del profesor van disminuyendo y proporcionando mayor autonomía a los alumnos; tiene lugar un proceso de construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos; las ayudas y apoyos del profesor evolucionan para construir versiones compartidas más validas.

Otros autores (Cubero *et al.*, 2008) comparten, a grandes rasgos, la concepción del desarrollo y el aprendizaje humanos de la perspectiva constructivista (Coll, 1985, 1986; Cubero, 2005a, 2005b, Delval, 1994) y de la psicología histórico-cultural (Bruner, 1996; Cole, 1996; Rogoff, 1990; Vygotski, 1977; Wertsch, 1991). Sus trabajos han concretado un enfoque de análisis de la interacción educativa que les parece coherente y apto para describir los procesos educativos que son el objeto de su estudio.

Su objetivo general es analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje tal y como se producen en el aula. En este sentido, se acercan a los objetivos de nuestra investigación, que recordamos eran los siguientes: mostrar que el trabajo con SD es adecuado para la producción del texto expositivo en la EI; conocer las potencialidades que ofrece el trabajo con SD; establecer las características de los textos expositivos predominantes en EI; describir y analizar los procesos y actividades desarrollados en el aula para llevar a cabo una SD de escritura de textos expositivos en un aula de EI; describir y analizar las características y los fundamentos de la intervención didáctica de la maestra.

De las distintas opciones para aproximarse a los fenómenos educativos, en esta ocasión Cubero *et al.* (2008) han elegido el estudio de la construcción del conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre profesores y alumnos cuando abordan contenidos escolares, y de las prácticas discursivas representativas del aula como contexto sociocultural.

Estos autores señalan que otro elemento esencial para comprender su enfoque de análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula es una concepción del lenguaje y del discurso de una forma característica. Consideran que el discurso es una actividad en la que se genera el significado. Por eso, desde su enfoque, conciben el aula como un marco de construcción y acuerdo conjunto de significados. Como Wertsch (2002), enfatizan el aspecto

semiótico del aula. Exponen que el discurso, en general, y el discurso educativo en concreto no es para ellos una sencilla representación del pensamiento en el lenguaje; sino que piensan que el discurso del aula debe ser tratado como un modo social de pensar (Mercer, 1996). Estiman que el discurso educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino de la propia realidad del aula. Ya que este tipo de discurso no es sencillamente una representación fija de la realidad, sino que actúa dando lugar a hechos y ejecutando acciones; y todo ello favorece el apoyo de las relaciones y de los intercambios que se originan en una situación concreta de interacción social.

Hay que añadir otro elemento fundamental para entender la perspectiva de Cubero *et al* .Este elemento lo constituyen las características propias del contexto en relación con la construcción de significados en el aula: el conocimiento depende de un contexto de construcción (Edwards, 1996). El conocimiento y el significado tienen un carácter situado, lo que significa que el significado depende del contexto de producción, y que está relacionado con las condiciones concretas de la interacción. Comprender el significado implica, por tanto, interpretar la interacción, tomando en cuenta los detalles y el contexto de su producción.

Compartimos en nuestro trabajo los tres temas esenciales reseñados por estas autoras: conceptualizar el aprendizaje como un proceso de construcción, el discurso como una actividad, y la adquisición de conocimiento y creación de significado como un proceso situado en un contexto concreto.

A su vez, Amelia Álvarez y Pablo del Río sitúan su propuesta de investigación y diseño cultural en el marco histórico-cultural (Álvarez, 1990; del Río, 207 a y b; y Álvarez, 2003 y 2004). Sus planteamientos parten de los postulados defendidos por Vygotski (1982, 1983) para quien la educación es el modo específico de desarrollo y de construcción de la mente para los humanos. Por tanto, la educación es el mecanismo evolutivo principal del desarrollo humano. Asumen que la perspectiva histórico-cultural permite resolver las relaciones que se consideraban sin solución entre desarrollo y aprendizaje, construcción y convención, aprendizajes específicos y universales cognitivos.

Álvarez (2013:147) realiza un análisis de los problemas actuales que tienen que resolver los profesionales que se sitúan en esta perspectiva, en los siguientes términos:

Los profesionales del desarrollo y de la educación de la perspectiva histórico-cultural se enfrentan así hoy a dos supuestas problemáticas y sus consiguientes desafíos. Uno, el no resuelto por la propia perspectiva sobre el inventario de funciones superiores: si no hay un único inventario histórico es preciso afrontar el inventario funcional en las distintas culturas además de los cambios que se están produciendo en el presente y se producirán en el futuro. Otro, que muy probablemente estos cambios acarreen crisis históricas. Crisis que reclaman una visión del plan ideal de desarrollo y diseños de las actualizaciones culturales.

Esta misma autora esboza cómo se podría hacer frente a estos problemas desde la perspectiva histórico-cultural, de la siguiente manera:

Afrontar los problemas históricos, culturales y educativos actuales desde la perspectiva histórico-cultural nos llevaría a plantear una nueva agenda de investigación teórica y empírica y del desarrollo de metodologías y diseño de ingenierías mediacionales en el seno de la psicología evolutiva, la neuropsicología y la educación. Aunque el desarrollo de esa agenda exigiría un programa de trabajo que no podemos enunciar aquí, si señalamos que el rediseño del desarrollo cultural exige reorientar la perspectiva histórico-cultural hacia el futuro y definir nuevos objetivos y tareas en el diagnóstico y la intervención en el desarrollo. La reorientación debería suponer una recuperación de protagonismo de la tarea de los investigadores del desarrollo y de los educadores y probablemente la formación de nuevos profesionales para atender al desarrollo cultural desde dentro de las culturas mismas, en la línea que hemos venido llamando *diseño cultural* (Álvarez, 2013:148).

En este capítulo hemos abordado la construcción del conocimiento. Para ello, hemos expuesto las aportaciones de las teorías del aprendizaje, que sirven de base a este trabajo: de Piaget; de Vygotski, perspectiva sociocultural; de las perspectivas que derivan de la teoría sociocultural; y, por último, las correspondientes a investigaciones en nuestro país.

En el próximo capítulo, dando un paso más, nos ocuparemos de la complejidad de la escritura.

2

COMPLEJIDAD DE LA ESCRITURA

En este capítulo, tratamos de abordar la complejidad de la escritura. Para ello nos ocupamos de las funciones de la escritura, del contexto, del discurso y del texto. Además analizamos el tipo de texto expositivo-explicativo. Finalizamos el capítulo con una revisión de las dos perspectivas de la lengua escrita en Educación Infantil en las que se fundamenta esta tesis.

2.1. Origen, naturaleza y función de la escritura

En este epígrafe exponemos el origen y la evolución de la escritura; la naturaleza y las características de la escritura: sistema de escritura y lenguaje escrito; y las funciones de la escritura: la función epistémica de manera particular.

2.1.1. Origen y evolución de la escritura

En lo referente al origen y la evolución de la escritura, conviene recordar que las condiciones que permitieron la aparición de la escritura no son universales sino que están social e históricamente determinadas (Scribner, 1984). La escritura supuso tal impacto en la historia de la humanidad que se considera que su invención marcó el final de la prehistoria. Se han representado las etapas de la evolución humana en función de los medios tecnológicos que transformaron la existencia de los hombres y su relación con el entorno. Se han nombrado las etapas del desarrollo de la prehistoria en función de los materiales que usaban los humanos para fabricar sus herramientas en: la edad de la piedra tallada y de la piedra pulimentada, la edad del bronce y la edad del hierro. La invención de este nuevo instrumento, la escritura, supuso el comienzo de la historia (Chartier y Hébrard, 2000).

Existen dos hipótesis acerca de la evolución de la escritura. Una se denomina “hipótesis monogenética”, porque supone un origen único y una línea de derivación de sistemas de escritura; presenta una evolución de la escritura desde una fase inicial pictográfica e ideográfica, seguida de una fase silábico-consonántica, hasta llegar al sistema alfabético. Gelb (1952) defiende esta perspectiva evolucionista. La otra hipótesis se denomina “hipótesis multigenética”, porque admite la posibilidad de diferentes orígenes; la escritura se pudo inventar más de una vez y en diferentes sitios.

Estudios actuales de historia, de arqueología de la escritura y de antropología han modificado la visión evolucionista. Hoy se considera que la escritura nace de modo independiente, aunque en momentos diferentes, en cuatro regiones del mundo: China, Egipto, entre el Tigris y el Éufrates -en la cultura sumeria-, y Centroamérica. En estos cuatro sistemas se producen transformaciones internas, debidas a la interacción y el intercambio entre lenguas diferentes (Pontecorvo y Fabretti, 2003).

En la misma línea, Schmandt- Besserat (1978) presenta los resultados de un estudio realizado sobre unos objetos que se usaban para contar en Asia Menor hace unos diez mil años. Dichos objetos eran piedrecitas y pequeñas piezas de arcilla. Algunos tenían formas especiales y servían para identificar los objetos (grano, ovejas, etc.). La relación semiótica entre los objetos y sus referentes era simple y directa. Posteriormente, se utilizaron grupos de objetos dentro de vasijas de arcilla para simplificar y cerrar con arcilla las vasijas para que no se perdieran los objetos. Para poder averiguar el contenido de la vasija realizaron marcas gráficas sobre esa superficie de arcilla. Estas marcas fueron decisivas para el desarrollo de la escritura, ya que la interpretación lingüística de estas marcas crea un escalón intermedio entre el objeto y la marca gráfica. La relación con lo lingüístico surge como un proceso de interpretación de las marcas gráficas (Tolchinsky, 1993).

Para Calsamiglia y Tusón (1999), la invención de la escritura alfabética supuso el logro más excepcional, al representar las unidades lingüísticas de forma económica y funcional. Ciertamente, este fenómeno permite la representación del conjunto de palabras, que constituye el léxico de un sistema lingüístico, con un número reducido de signos combinados entre sí. No obstante, la escritura alfabética no es universal, tiene un origen, una historia y una determinada extensión por unas zonas del mundo.

Por lo que respecta a la conceptualización de la escritura, algunos autores aportan una definición, como es el caso de Tusón (1997:16):

La escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material de características aptas para

conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad.

Otros autores, como Coulmas (citado por Tolchinsky, 1993), especifican los elementos de la escritura: marcas gráficas artificiales sobre superficies perdurables. Su intención es comunicar algo, lo que se consigue mediante el establecimiento de una relación convencional entre las marcas gráficas y el lenguaje.

2.1.2. Naturaleza y características de la escritura

En lo referente a la naturaleza y a las características de la escritura, para analizar las propiedades de la lengua escrita, diferenciaremos entre: a) *el sistema de escritura*, instrumento que permite la realización del acto de escribir en un papel o en otros soportes; y b) *el lenguaje escrito*, variedad de la lengua específica de los usos escritos. Equivalente a esta distinción es la que hace Halliday (1989), que diferencia entre la escritura como ortografía, y la lengua escrita, como las formas del discurso.

2.1.2.1. El sistema de escritura.

Algunos científicos han pretendido comprender, clasificar y ordenar la variedad y complejidad de signos que utiliza la escritura. Este es el caso de Cardona en *Storia Universale Della Scrittura* (1986) y Harris (1986), citados por Pontecorbo y Fabretti, 2003: 165,, en los siguientes términos:

Cardona realiza una distinción entre los “sistemas que codifican directamente el pensamiento” (como pictografías o las marcas de propiedad), y los “sistemas subordinados a un idioma”. Según el autor los sistemas subordinados a un idioma pueden representar las palabras enteras (por ejemplo: la escritura logográfica, como la china), o también los segmentos (las escrituras silábicas y alfabéticas).

De modo similar Harris (1986) refiere una clasificación de los signos en cuatro categorías: *fonogramas* (signos que dan una indicación sobre su pronunciación), por ejemplo, los caracteres alfabéticos o silábicos; los *logogramas* (signos que representan una palabra pero no indican su pronunciación); los *pictogramas* (signos que representan al referente de modo simplificado); los *ideogramas* (signos que representan una idea de modo global).

Estos autores coinciden en señalar que estas clasificaciones no abarcan todos los tipos de escritura; Harris, además, indica que existen términos ambiguos. A su vez, Halliday (1985) abunda en la consideración de esta ambigüedad. También llega a afirmar que, desde un punto de vista lingüístico, sólo sería escritura la que está relacionada con el habla.

Por otra parte, las investigaciones procedentes de los estudiosos de la cultura que han hecho una contribución importante al tema insisten en el carácter de sistema de cualquier tipo de escritura. Cada sistema de escritura se distingue de otro cualquiera por sus principios internos; y, además, se distinguen de otros sistemas de notación, a pesar de compartir los principios de representación, de regularidad y de orden (Harris, 1986).

También Schneuwly (1992), desde una perspectiva vygotskiana de la psicología y de la didáctica de las lenguas, hace una distinción semejante. La escritura es, para este autor, un sistema en el que los signos manifiestan los aspectos materiales y las propiedades que posibilitan una modificación de la lengua y de los lenguajes. Este autor concibe estas propiedades como la lentitud, la permanencia, y la independencia del productor y del lugar de producción. Para él, el lenguaje escrito es la facultad para utilizar la escritura o la lengua escrita. Se trata de una facultad mental como la memoria. Schneuwly (1992:55) plantea que:

La escritura como sistema de signos complejos adquiridos en una forma institucional especial permite la transformación del lenguaje, la construcción de una nueva función psíquica que es el lenguaje escrito. La escritura es el soporte material que permite la transformación del sistema de producción lingüística.

Teberosky (1992) separa el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la habilidad para leer y escribir, por las implicaciones educativas que conlleva. No es lo mismo partir del supuesto: a) los niños pequeños son “letrados”, tienen conocimiento sobre el lenguaje escrito, aunque no estén “alfabetizados”, no tengan la habilidad para leer y escribir de forma convencional; que partir de b) los niños, mientras no están alfabetizados, dominan el sistema de escritura, si bien no son “letrados”, es decir, no tienen la capacidad de escribir. En consecuencia, es diferente la manera de planificar los procesos de enseñanza

y aprendizaje, dependiendo del supuesto del que se parta, el a) o el b). En el trabajo que nos ocupa, nos situamos en el primer supuesto, con la profunda convicción, avalada por la experiencia del trabajo de muchos años con niños, de lo capaces que son de escribir cuando tienen oportunidad de hacerlo y reciben el apoyo del maestro, ajustado a sus necesidades, y del medio escolar y familiar.

También Olson (1994) manifiesta que cada sistema de escritura tiene una coherencia interna propia, que corresponde a las características de la lengua, a su evolución histórica, y a un punto de equilibrio entre exigencias de correspondencia entre lengua hablada y lengua escrita. Estas exigencias están limitadas porque no se puede representar por escrito todo lo que existe en la lengua hablada.

Nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético, ya que cada fonema no se representa con una única y misma grafía. Determinados fonemas se representan por dos grafemas: CH, RR, LL. Fonemas que pueden ser representados por letras diferentes: C y Z; B y V; I e Y; R y RR; J y G delante de E y de I. Grafías como la H, la U en QU, en GUE y GUI, que no representan ningún fonema. Además, el sistema de escritura contiene elementos “ideográficos”, que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de las mayúsculas.

Parece aceptado que con la escritura se inicia una transformación cultural, y que esta transformación se produce no por lo que la escritura es, sino por lo que la escritura permite: el desarrollo de las capacidades mentales; la adquisición de conocimientos de diferentes tipos; la reproducción de enunciados verbales, que hacen posible almacenar y transformar información, participación social y desavenencia.

Nosotros entendemos que el sistema de escritura no es sólo un código de transcripción gráfica de unidades sonoras, sino un sistema de representación del lenguaje. Esta concepción tiene importancia de cara a la enseñanza y especialmente, de cara a la etapa de aprendizaje inicial de la lengua escrita. El sistema de escritura tiene la función de representar enunciados lingüísticos con significado; y, por tanto, guarda relaciones con el sistema oral, pero tiene

propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos. La diferencia principal entre un código y un sistema de representación radica en que en la codificación ya están predeterminados, tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. En el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. La construcción de cualquier sistema de representación implica un proceso de diferenciación de los elementos y las relaciones reconocidos en el objeto que ha de ser representado; e implica una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación (Ferreiro, 1986).

2.1.2.2. El lenguaje escrito

Para este trabajo consideramos que la lengua escrita es una herramienta que es necesario adquirir. Carlino y Santana (1996:21) sostienen que:

La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una tecnología colectiva de la humanidad, que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos problemas que las sociedades se han planteado. Por esta razón, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares.

En la misma línea, Goody (1996) define la escritura como *la tecnología del intelecto*. Él y otros antropólogos han destacado que la escritura alfabética es un instrumento simbólico que transforma la realidad, que instauro una comprensión del mundo, que es mucho más que la transcripción del habla, ya que la escritura crea un orden específico que produce pensamientos nuevos, permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral, como hacer coincidir en una página diferentes tipos de información: nombres, planos, gráficos, tablas. Es decir, la escritura, o mejor dicho el lenguaje escrito, no es sólo medio de comunicación o registro, sino que es también una de las formas de elaboración de ideas. Considerada en este último sentido, la escritura tiene una función epistémica, puesto que va aclarando el propio pensamiento, colaborando en su organización y haciendo que se haga explícito, que se haga objetivo. Si se considera la escritura como una de las formas que favorecen el

desarrollo del pensamiento, el mismo acto de producción acarrea las transformaciones inherentes a toda elaboración de ideas y favorece el crecimiento cognitivo. Aquí reside una de las causas por la cual, cuando se comienza a escribir, no se tiene en la mente el producto final: el escritor puede partir de una idea general que va desarrollando, cambiando, procesando, durante su producción. De ahí la importancia de los procesos y de las actividades didácticas que acompañan a los aprendices.

Escribir es también una actividad comunicativa, ya que el texto que produce el escritor tendrá un lector o varios lectores. Escritor y lectores comparten un sistema cultural y social en el que la comunicación escrita realiza unas funciones que son conocidas y compartidas por ellos. Para que la escritura pueda cumplir su función comunicativa es necesario conocer los destinatarios, los contextos, los conocimientos que comparten, las necesidades de información, etc. (Milian, 2001).

La comunicación escrita también implica procesos sociales y culturales, cognitivos y afectivos, inseparables unos de otros, según Camps (2000). Considerar la escritura como una actividad social y cultural supone que los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector desempeñan el papel principal. En esta actividad se evidencia el sentido de lo escrito; y, en ella, se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. El concepto de “sistemas de actividad”, tal como lo utilizan Álvarez y Del Río (1990b), es aún más amplio, y resulta difícil de encontrar en las sociedades modernas. A esta concepción de la escritura como actividad social y cultural han contribuido especialmente las aportaciones de Vygotski y Bajtín, aportaciones de la pragmática, de la teoría de la enunciación y de la lingüística funcional.

Por otro lado, poner la mirada en los aspectos cognitivos de la lengua escrita significa interesarse primordialmente por los procesos mentales inherentes a esta actividad. Algunas investigaciones se han ocupado de este tema: los trabajos de Hayes y Flower (1980); Hayes (1996); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); Grupo Didactext (2003), entre otros.

La actividad de escritura estimula el aprendizaje, ya que hace posible la organización del pensamiento, el distanciamiento del objeto al que se refiere, la abstracción, el aprendizaje del uso del lenguaje escrito; como indican los estudios de Bereiter y Scardamalia (1992) sobre escritores expertos y novatos. Asimismo, como propone Vygotski sobre el acto de escribir, la distancia entre emisor y receptor es una primera operación de descontextualización; y, simultáneamente, una operación de recontextualización en el texto.

Finalmente, la consideración de los aspectos afectivos y valorativos de la actividad de escribir supone centrarse en la motivación para escribir. Dicha motivación está relacionada con la función que se atribuye al texto que se escribe en relación con el contexto (Camps, 2000).

Además, en la actividad de escribir están involucrados diversos aspectos, como ya hemos visto, y se sitúa en la organización social de actividades comunicativas y representativas en un entorno cultural que le da sentido. En esta organización, la persona construye su conocimiento en la interacción con los otros (Vygotski, 1996).

Por consiguiente, el acto de escribir posibilita -en esa relación estrecha del lenguaje (en todas sus formas) con la mente (en todas sus manifestaciones), con la parte afectiva (motivación) y con la sociedad- la transformación de la idea original y de su enunciación que, en una ida y vuelta constante, se clarifican, amplían, organizan, cuestionan para hacerse entendibles a uno mismo y a los demás. Quizá sean éstos los motivos por los que cuesta tanto finalizar un texto.

En definitiva, este proceso de elaboración de un texto facilita el cambio cognitivo, al obligar al autor a darse cuenta de la coherencia de sus ideas, a desarrollar secuencias y argumentos, a explicitar contextos. Pueden surgir lagunas en la propia argumentación o revelarse algunas contradicciones. Incluso, el hecho de decidir acerca del formato más adecuado permite al escritor profundizar en su pensamiento.

Tampoco se puede obviar la incidencia de la emoción sobre la racionalidad, aunque frecuentemente no seamos conscientes de su importancia y tendamos a separarlas. La instancia emocional, presente en el acto de escribir, se hace evidente cuando escribimos para nosotros mismos.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, un ciudadano que usa de manera competente la lengua escrita “es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee, sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida” (MERC, 2002:33).

Según dicho Marco, llegar a usar la lengua escrita de acuerdo con las necesidades sociales exige a las personas realizar actividades mentales y sociales complejas.

Podemos resumir diciendo que la escritura es una actividad compleja por la diversidad de aspectos que intervienen en su realización y por las habilidades de procesamiento de la lengua y de formas del discurso propias de los diferentes ámbitos, ya que al aprender a escribir aprendemos la escritura y el lenguaje escrito que se exige a los escritores. El instrumento y sus productos, sus propiedades formales y sus funciones, las operaciones que el uso del instrumento permite, se convierten en objeto de conocimiento. En consecuencia, es un privilegio social y cultural, cognitivo y emocional estar alfabetizados.

2.1.3. Funciones de la escritura: la función epistémica

La complejidad de nuestra sociedad ha extendido y ampliado los usos de la lengua escrita para funciones diversas en múltiples contextos. Las funciones de la lengua escrita surgen y han ido evolucionando a causa de los cambios sociales y personales. La lengua escrita amplía la memoria y la comunicación. En tal sentido, “Las formas narrativa y expositiva surgen al servicio de estas nuevas funciones” (Goodman, 1996, citado por Álvarez Angulo, 2010:23).

De forma general, se puede señalar que las principales funciones de la lengua son la comunicativa, la social y la representativa. Por ello, es importante que la escuela enseñe a usar la lengua para diferentes finalidades y en situaciones distintas; o lo que es lo mismo, contextualizar el uso que hacemos los humanos del lenguaje.

Otra mirada puede distinguir diferentes funciones de la lectura y la escritura en nuestra sociedad. Como conjunción de un sistema de escritura y de un

lenguaje característico, la lengua escrita tiene dos funciones básicas: conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y transmitir o recibir información a través del espacio. Más concretamente, son funciones de la escritura las siguientes: a) consultar materiales escritos para recuperar conocimientos producidos con anterioridad; b) comunicarse con otros a distancia; c) transmitir o recibir información u opinión actualizada; d) compartir ideas, aspiraciones, ilusiones y formas de percibir el mundo (literatura, poesía, novela...); e) reflexionar sobre un tema; f) participar y disentir; g) divertirse jugando con ella; etc.

Las funciones del lenguaje son las diferentes finalidades que es posible alcanzar a través del uso social de la lengua. Aunque estos fines se han estudiado desde la antigüedad, retórica clásica, Bühler (1967) es el primer lingüista moderno que expone las funciones del lenguaje: función expresiva, función apelativa y función referencial, haciendo relación al emisor, al receptor, y al objeto de la comunicación.

Entre otros intentos de especificar las funciones de la lengua, el más conocido es el de Halliday (1982), quien continúa los trabajos iniciados por Bühler (1967), Jakobson (1988), Malinowski (1970), y define siete grandes funciones del lenguaje, y especifica el uso que los niños hacen de él. Son las siguientes:

Instrumental, satisfacer necesidades materiales, hacer que las cosas se realicen, “yo quiero”; *reguladora*, ejercer el control del comportamiento humano, “hazlo como yo te digo”; *interaccional*, asegurar la relación social, mantener el contacto, definir y consolidar el grupo, delimitar “el yo y el tu”; *personal*, expresar sentimientos, emociones, reacciones, “aquí estoy yo, así soy yo”; *heurística*, explorar la realidad, adquirir conocimientos, aprender, “¿por qué?”; *imaginativa*, crear mundos imaginarios, explorar la belleza del lenguaje, “ vamos a hacer como si”; *representativa*, informar sobre procesos, personas, objetos, abstracciones, estados, mundo real. Su uso aumenta con el desarrollo de la persona (citado en Ruiz Bikandi, 2000:111).

Halliday (1994) resume las funciones que cumplen los hechos lingüísticos en: a) función *ideacional*, que se corresponde con la denominada función cognitiva, representativa o simbólica. Esta función se refiere a la relación que establecen los signos con el mundo que representan, y posibilita al hablante: la organización conceptual de la realidad y su evaluación; la expresión de ideas,

de pensamientos, entre otros; b) La función *interpersonal*, que incluiría las funciones expresiva y conativa, que permite la vinculación de los signos con el emisor y el destinatario, es decir, fomenta la interacción personal dirigida hacia la acción práctica o hacia la continuidad del dialogo; c) la función *textual*, que permite producir textos como unidades significativas superiores a la oración. Esta función se desarrolla con más detalle en el punto 2.3.3.1.3, en el que se trata el modelo textual de M. Halliday y R. Hasan (1977).

Tough (1989), por su parte, establece las siguientes categorías funcionales: autoafirmarse, dirigir, relatar, razonar, predecir, proyectar e imaginar.

La lengua escrita participa de todas estas funciones y es capaz, además, de alimentar, gracias a la actividad de escritura, las posibilidades de uso que las personas tienen de esas funciones básicas de la lengua.

Álvarez Angulo (2005) asigna al uso de lo escrito las siguientes funciones: memoria, simbólica e interactiva, conceptualización, textual, creativa y existencial. Todas estas funciones exigen, para la enseñanza de la lengua escrita, una actividad temprana con significado y con una buena definición de para quién y cómo se escribe.

A su vez, Liliana Tolchinsky (1990) aglutina la gran variedad de usos de la escritura en tres ámbitos: uso práctico, uso científico y uso literario. Los usos prácticos de la lengua escrita son todos aquellos que sirven para realizar las actividades de la vida diaria como: consultar una guía, rellenar un talón, contestar una carta, etc. Con el uso práctico de la lengua escrita se pretende la utilidad cercana de lo que se escribe. La finalidad de uso científico de la lengua escrita es conocer más. El uso científico engloba todas aquellas actividades que pretenden alcanzar información y desarrollar el conocimiento. El uso literario proporciona placer estético y da categoría de culta a la persona que lo utiliza. Alude a los aspectos de belleza literaria. Atiende especialmente la estética del lenguaje, la poética y la retórica.

Por su parte, Wells (1988) identifica cuatro ámbitos o niveles de uso de la escritura, entre los cuales establece una subordinación, de forma que la superación de cada uno de ellos implica la de los anteriores. Dichos ámbitos no se deben considerar exactamente funciones en el sentido lingüístico: *ejecutivo*, *funcional*, *instrumental* y *epistémico*. El nivel *ejecutivo* permite pasar un

mensaje oral a escrito. Este nivel exige únicamente el conocimiento del control del sistema de escritura. El nivel *funcional* permite usar la lengua escrita para las comunicaciones básicas de la vida diaria interpersonal. Requiere el conocimiento del sistema de escritura, y, además, el conocimiento de algunas formas textuales y las variaciones de los usos escritos, dependiendo del contexto de uso. En el nivel *instrumental* se considera la escritura como un medio para anotar lo que se sabe y para mostrar ese conocimiento a los demás. En este nivel se polarizan las dificultades de la escritura en los contenidos que transmite; no se tiene en cuenta el sistema de escritura y el lenguaje escrito. El nivel *epistémico* pone la mirada en el lenguaje escrito como medio de actuación sobre la propia experiencia y el propio conocimiento. La escritura se convierte en un instrumento de interpretación, evaluación de la realidad, del pensamiento y de creación. Se refiere al uso de la escritura para alcanzar los niveles de pensamiento más abstractos. A su vez, y en este mismo sentido, Wells (1990) considera la escritura como una herramienta para pensar.

Para Miras (2008:41), la función epistémica de la escritura se refiere al uso de la escritura como:

Instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1977; Olson, 1981; Applebee, 1984). Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad.

En ese sentido, la función epistémica lleva a los escritores a un mayor desarrollo cognitivo, social y comunicativo; la escritura no sería una herramienta únicamente capaz de plasmar conocimiento, sino también de desarrollarlo.

En este trabajo optamos por una concepción epistémica de la escritura, así como por una elaboración colectiva de ella. Esto supone un trabajo simultáneo de adquisición de información para expresar por escrito, a la vez que un trabajo de aprendizaje de las características o regularidades del género que va a vehicular dicha información. Además, en esta concepción de la escritura, se interrelacionan las distintas habilidades lingüísticas: hablar y escuchar, leer y

escribir para planificar, para redactar, para revisar y para reescribir, para editar el texto y para exponerlo oralmente.

2.2. La composición escrita

La reflexión sobre la escritura ha dado lugar a varias teorías y modelos que intentan explicar qué es escribir. Estas teorías ponen el énfasis en aspectos diferentes: el *producto* (texto), los *procesos* de construcción del texto escrito o la *didáctica de la escritura*. Nos vamos a centrar en las teorías que han integrado el concepto de proceso. Estos modelos conciben la escritura como una actividad compleja y con varias dimensiones que necesitan desarrollar procesos cognitivos. La integración de la concepción de proceso en el aprendizaje de la producción de textos escritos y en su enseñanza tiene su origen en la aparición de la psicología cognitiva en los años sesenta.

La psicología cognitiva centra su objeto de estudio en los procesos y en las representaciones mentales del sistema cognitivo, destacando los siguientes fundamentos: se puede estudiar la actividad mental; las habilidades complejas están constituidas por procesos y subprocesos; los aprendices formulan hipótesis en la realización de las tareas que requieren diversas habilidades. Además, la psicología cognitiva distingue entre dos tipos de saberes: declarativos, conocimientos fijos almacenados en nuestra mente; y, procedimentales, aquellos que se refieren al saber hacer, y que se corresponden con esquemas de acción. La consideración

La investigación en didáctica de la lengua escrita, que tiene en cuenta estos modelos, propone la necesidad de explicitar los procesos que intervienen en la producción de textos escritos. Dicha investigación ha tratado de describir y explicitar las estrategias que intervienen en el proceso de composición escrita, los procesos implicados en la actividad de escribir, analizar los aspectos comunicativos, lingüísticos y socioculturales de la escritura, así como el estudio acerca de cómo se enseña y cómo se aprende la escritura en las instituciones escolares.

Entre los autores que se han ocupado del estudio de las teorías o modelos citamos:

a) Las aportaciones de los modelos cognitivos de producción textual de: Hayes y Flower (1980); Hayes (1996); Nystrand (1982); De Beaugrande (1984); Bereiter y Scardamalia (1982); Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); Grupo Didactext (2003). Estos modelos han sido revisados por Álvarez y Ramírez (2006), quienes analizan la fundamentación teórica y aplicación didáctica de los mismos, en la medida en que contribuyen a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la producción textual.

b) Las aportaciones que Camps (1990) realiza a la didáctica de la escritura desde la revisión de los modelos cognitivos de redacción. Esta autora postula que es necesaria la mediación del maestro durante el proceso de redacción y no sólo en el control del producto, con el fin de centrar de modo selectivo los conocimientos, las estrategias y las habilidades. Para ello, es imprescindible reservar un espacio en el horario escolar.

c) La clasificación de Agosto (2011) de las teorías y modelos en cuatro líneas básicas que permiten situarlas en una perspectiva más amplia.

Perspectiva psicológica-cognitiva: Hayes y Flower (1996); Bereiter y Scardamalia (1982).

Perspectiva sociológica-etnográfica: Nystrand (1982); Candlin y Hyland (1999); Grabe y Kaplan (1996).

Perspectiva lingüística/retórica: De Beaugrande y Dressler (1997).

Perspectivas integradoras: Rosemblat (1996)

d) Las propuestas de Camargo, Z.; Uribe, G. y Caro, M.A. (2011: 175), a partir de las clasificaciones de García-Debanco y Fayol: “1. Modelos de producto (los textos escritos); 2. Modelos de redacción en etapas; 3. Modelos de proceso; 4. Modelos contextuales o ecológicos; 5. Modelos didácticos”.

En este epígrafe hemos indicado diferentes clasificaciones sobre el proceso de producción de un texto.

2.2.1. Modelos o teorías de escritura

En este apartado seleccionamos los modelos que dan respuesta a la complejidad de la escritura por medio del análisis de los procesos de composición y de las operaciones que el escritor realiza cuando redacta un texto. Estos modelos tienen en cuenta, entre otros aspectos, al escritor, una concepción del proceso de producción guiado por metas y en el que intervienen diferentes subprocesos, entre los que destaca el de planificación. Es asimismo reseñable el principio de la recursividad durante el proceso de escritura realizado mediante reformulaciones que dan lugar a los diferentes textos intermedios o borradores.

En consecuencia, elegimos para este trabajo los modelos o teorías de Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1982,1987) y Didactext (2003) porque presentan los procesos que tienen lugar durante la producción de un texto escrito con claridad; por tener en cuenta el principio de recursividad, es decir, que estos procesos no tienen una sucesión lineal; y porque pueden contribuir a la fundamentación del objeto de esta tesis, por entender que explicitan las estrategias cognitivas y metacognitivas que los niños ponen en juego cuando, con la ayuda de la maestra, planifican, redactan y escriben un texto expositivo en colaboración.

2.2.1.1. Modelo de Hayes y Flower

Esta teoría de la escritura centra la atención en el proceso de producción de textos; comienza generando ideas, para después plasmarlas en el texto, una vez organizadas.

Estos autores consideran en el proceso de redacción los siguientes aspectos: el contexto social y físico de la tarea; los conocimientos conceptuales y situacionales; y los retóricos, que el escritor tiene en la memoria a largo plazo. La activación de esta memoria permitirá al escritor construir una mutua y constante relación entre emisor (escritor) y receptor (lector).

En el proceso de escritura, estos autores distinguen tres etapas:

-Planificación. En esta etapa, el escritor plantea objetivos relacionados con el proceso de producción; hace una representación del conocimiento, concibe ideas; y procede a la organización, presentando y ordenando el texto.

-Textualización. En esta etapa, se trata de traducir las ideas, elaborando una forma verbal que pueda expresar los contenidos, mediante la memoria a largo plazo, y los conocimientos lingüísticos y retóricos.

-Revisión. En esta etapa, el escritor lee sus escritos, contrastando el esquema de la tarea y los procesos cognitivos seguidos en la elaboración: interpretación textual, reflexión, textualización; y también los recursos utilizados, particularmente, la memoria a largo plazo.

El hecho de que esta etapa sea clasificada en último lugar no significa que el proceso de producción tenga que seguir un orden estricto: el escritor experto revisará recursivamente su producto y el proceso de producción.

2.2.1.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia

Estos autores plantean los procesos cognitivos y metacognitivos en las etapas de planificación, textualización y revisión.

Los procesos cognitivos están relacionados con el conocimiento del proceso. Asimismo, se relacionan con el concepto de escritura y la complejidad de la producción de un texto escrito; a su vez, se relacionan con el conocimiento y con la reflexión acerca de la estructura del texto, lo que propicia la coherencia y la cohesión del texto.

En cambio, en los procesos metacognitivos se considera el conocimiento de las capacidades individuales y las actitudes ante la tarea de escritura del texto.

Scardamalia y Bereiter (1987) establecen diferencias importantes en los procesos de composición entre escritores maduros e inmaduros, expertos y noveles. La madurez de un escritor viene determinada por la manera en que el conocimiento se introduce en la composición.

Estos autores plantean dos modelos que explican los procesos de producción escrita, particularmente, respecto a la planificación de la escritura: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

Desde los supuestos del modelo “decir el conocimiento”, el escritor explica la forma de producir un texto, partiendo de un tópico, de una representación mental de la tarea; localiza los identificadores del tópico y del género; construye estimulaciones de la memoria; recupera el contenido de la misma; comprueba si es apropiado o no; escribe notas y borradores; y actualiza la representación

mental del texto. Con este modelo se puede escribir un texto sin necesidad de un objetivo que permita la determinación de las limitaciones o procedimientos. El texto producido será fruto de los procesos automáticos que se desencadenan al realizar la actividad de escritura; y no dependerá de la aplicación consciente de los conocimientos que se posean del mundo y de los diversos géneros literarios.

El modelo “transformar el conocimiento” parte del modelo anterior, “decir el conocimiento”, y lo contiene como parte de un proceso complejo. Desde los supuestos del modelo “decir el conocimiento”, se analizan los problemas, se establecen los objetivos, problemas de contenido y problemas retóricos. Se traducen y se solucionan los problemas, llegando al texto, que se adecua a los objetivos y también a los lectores.

Scardamalia y Bereiter (1992), en los informes de investigaciones realizadas con niños, indican que los procesos efectuados por los niños, en la realización de un texto, son acordes con el modelo “decir el conocimiento”, pues los niños no tienen recursos o los tienen escasos, y escriben lo que les viene a la mente de forma inmediata, con la representación que tienen.

A pesar de que estos informes manifiesten una concordancia e identificación con el modelo “decir el conocimiento”, sostenemos que los niños, apoyados por la maestra y guiados adecuadamente, pueden llegar a producir textos que impliquen los supuestos del modelo “transformar el conocimiento”, aunque de manera incipiente.

En efecto, en la EI, los niños poseen escasos conocimientos y recursos de escritura. Esto se convierte en un obstáculo para poder plantearse y solucionar problemas, que permitan activar los procesos mentales requeridos para una mejor producción. En esta tesis, vamos a mostrar, que, liberando a los niños de la tarea de escribir, con la mediación de la maestra y por medio del dictado al adulto, los niños pueden ir centrándose en los procesos superiores de escritura: planificación, redacción y revisión.

2.2.1.3. Modelo Didactext

El modelo o teoría de escritura del Grupo Didactext (2003) parte del modelo de Hayes y Flower (1980) y del modelo de Hayes (1996). En su reelaboración,

el Grupo Didactext considera algunos aspectos no contemplados en los anteriores modelos, que tienen que ver fundamentalmente con los aspectos cognitivos de la producción de un texto. El Grupo Didactext (2003:78) concibe el proceso de producción de un texto “como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales”.

Este modelo explicita los procesos cognitivos y las estrategias que forman parte del proceso de producción de un texto, teniendo en cuenta la cultura en la que se desenvuelven (paradigma sociocognitivo). Sigue asimismo supuestos de Bajtin (1989), de De Beaugrande (1997), de Van Dijk (1980, 1983), de Kristeva (1978), y, particularmente, de la psicología cultural (Wertsch, 1991; Salomon, 1992; Cole, 1999; Pozo, 1999, 2001).

Este modelo, por tanto, se desarrolla estableciendo una íntima relación entre los factores cognitivos y los componentes culturales y sociales. Pero, además, defiende un enfoque didáctico, en cuanto que pretende adaptarlo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, ya que el aula es el inicio de la observación y la experimentación, y la meta de los resultados de la investigación.

A continuación, incluimos la representación gráfica de este modelo con el propósito de facilitar al lector la comprensión del mismo, debido a que nuestro estudio se apoya en sus postulados.

El modelo Didactext diseña un diagrama formado por círculos concéntricos dinámicos, como puede verse en la Figura 2.1. Reproducimos y explicamos la representación gráfica del modelo Didactext porque, como se ha dicho, en esta investigación nos basamos en él.

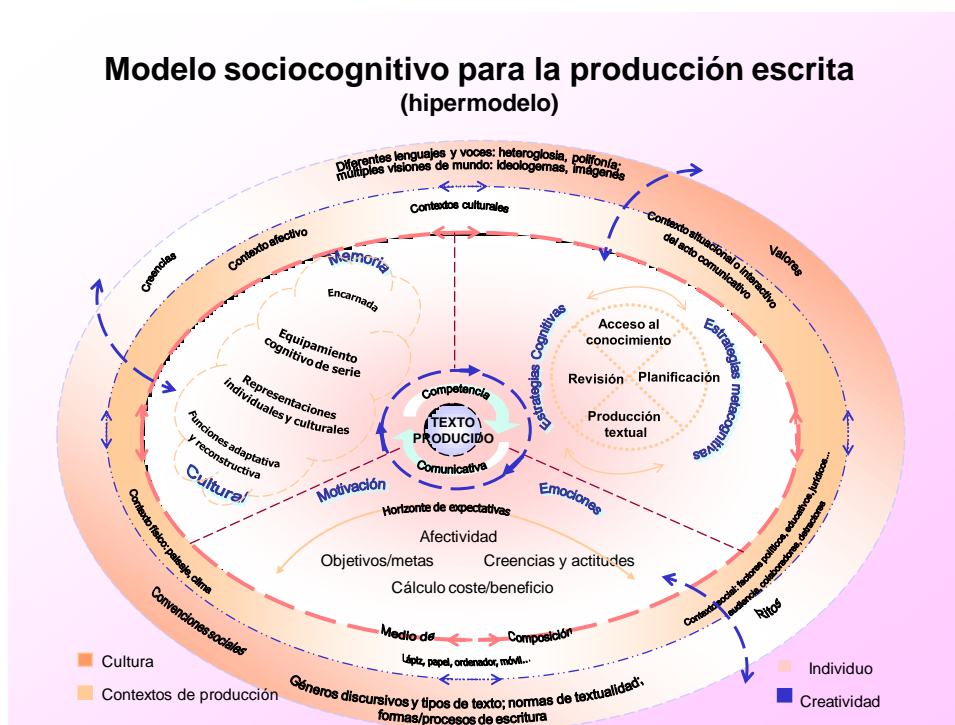


Figura 2.1. Modelo Didactext.

Los elementos que componen los círculos están relacionados en la forma que indican las flechas que entrelazan las distintas partes de los círculos; e indican, con sus sentidos, las influencias y las relaciones que se establecen, de forma alternada, sucesiva y permanente, entre dichos elementos para la producción de un texto.

Estos círculos no son compartimentos cerrados, sino permeables, como reflejan las líneas discontinuas que aparecen. Ello indica la posible influencia de los aspectos y elementos internos en los externos y viceversa. Además, no existe un sentido fijado de izquierda a derecha o de derecha a izquierda en los movimientos direccionales. Y, en cuanto a la representación de la memoria, su espacio está modelizado por medio de una nube, con la intención de resaltar “el aspecto pluriforme y difuso de este complejo sistema” (Didactext, 2003:82).

En la representación gráfica del modelo Didactext, el primer diagrama con que nos encontramos, empezando desde afuera, representa lo que el Grupo Didactext (2003: 83) entiende como el ámbito cultural:

CAPÍTULO 2 COMPLEJIDAD DE LA ESCRITURA

El *ámbito cultural* que comprende, entre otros, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande, 1997), las formas y los procesos de escritura (Hayes, 1996), las representaciones, las experiencias históricas e ideologías (van Dijk, 1994), que son resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo o una colectividad, en momentos diversos de su historia y con objetivos concretos también distintos, como elementos y significaciones compartidos, de los que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo.

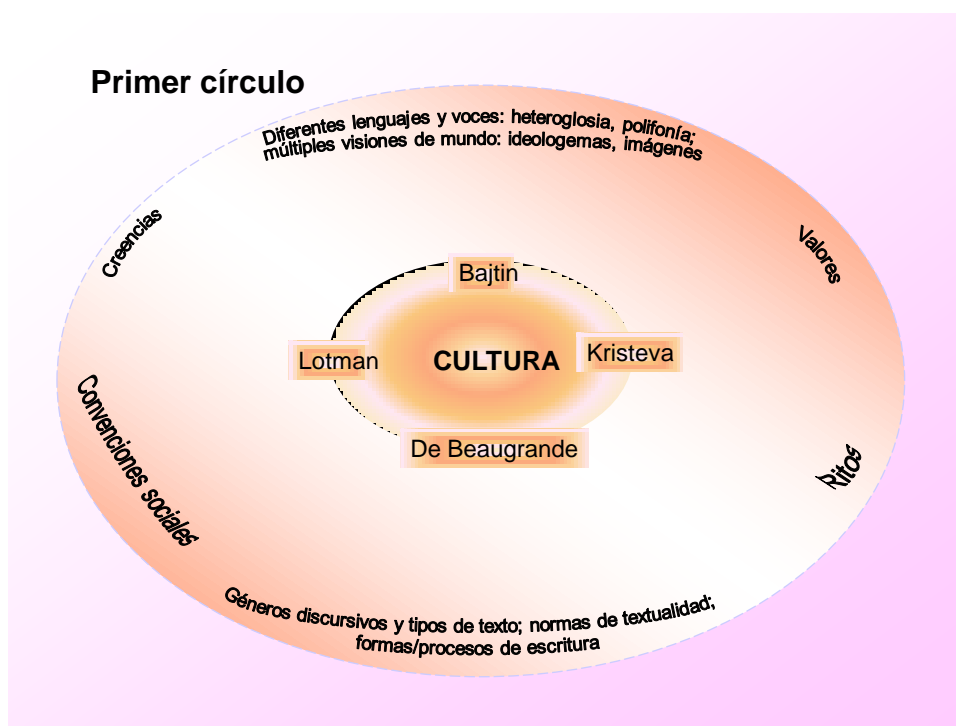


Figura 2.2. Primer círculo: la cultura.

El segundo diagrama representa los posibles contextos de producción de un texto escrito. Estos contextos de producción se conciben a partir del vocablo latino *contexere*, que significa entretejer, enlazar y unir los diversos factores del entorno: físicos, materiales, sociales, afectivos, situacionales y culturales. Desde este punto de vista, lo contextual condiciona la forma en que la información se plasma en el texto, en función de los diferentes contextos que intervienen. Tiene en cuenta, además, la pertenencia a diversos grupos sociales que a su vez originan también diferentes contextos.

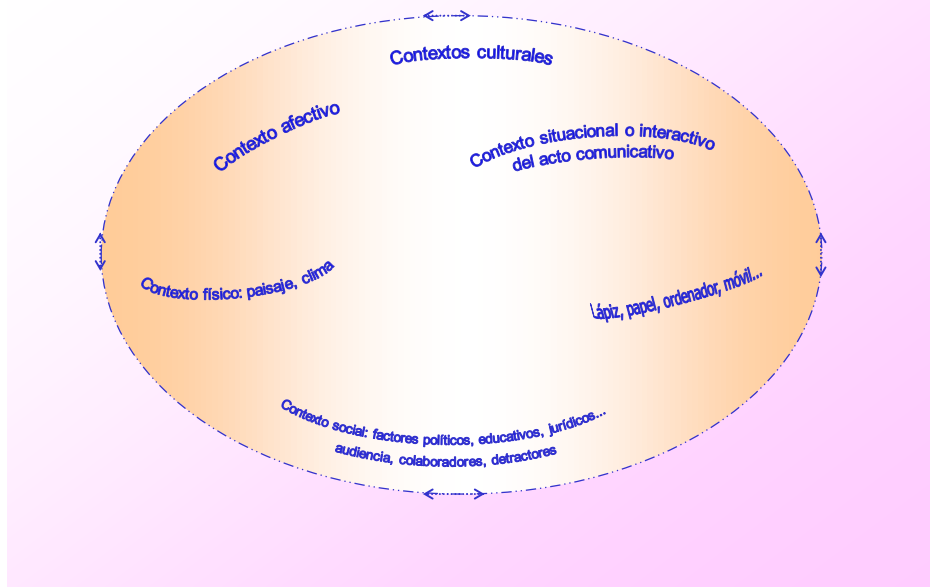
Segundo círculo

Figura 2.3. Segundo círculo: contexto de producción.

El tercer diagrama se centra en el individuo como productor de textos escritos. El modelo considera la escritura íntimamente relacionada con la lectura y con sus diferentes funciones, que, a su vez, se concibe como expresión de la cultura en todas sus manifestaciones.

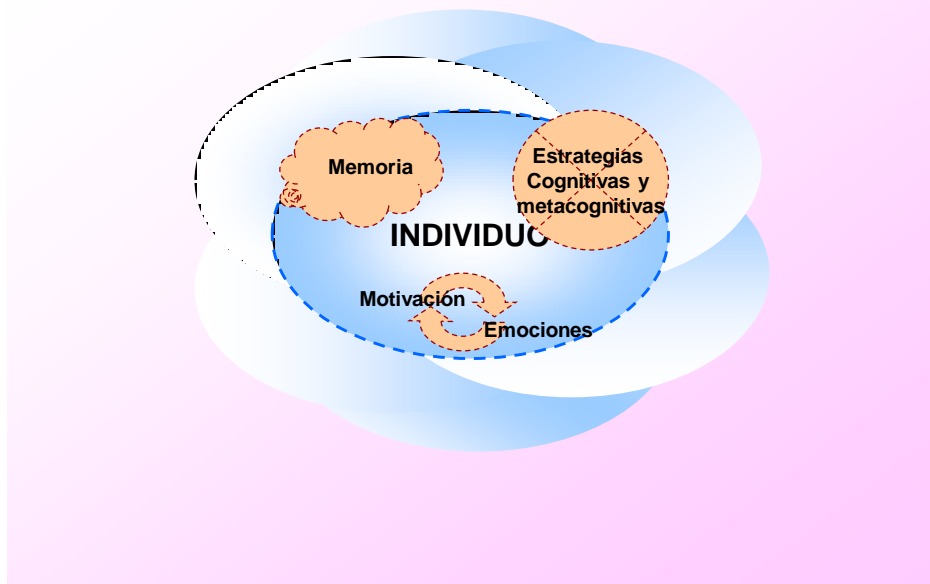
Tercer círculo

Figura 2.4: Tercer círculo: el individuo.

Este tercer círculo se divide en tres dimensiones: la memoria; las motivaciones y las emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

a) Primera dimensión: la memoria.

La memoria ha sido objeto de estudio desde diferentes puntos de vista y por diversos autores, como indicamos a continuación en la siguiente cita de Didactext (2003:85):

Memoria a corto plazo (Miller, 1956); modelo del flujo de información con filtros selectivos (Broadbent, 1958, 1983); evidencia de almacenamientos sensoriales (Sperlihg, 1966); modelo de memoria de almacenamiento múltiple (Atkinson & Shiffrin, 1968); modelo de memoria de trabajo (Baddeley & Hitch, 1974); modelo de memoria cultural (Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Salomon, 1993; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995; Pozo, 2001).

El Grupo Didactext adopta los supuestos del modelo de memoria cultural, conforme a la memoria operativa de Baddeley & Hitch (1974), que desarrollan Hayes y Flower (1980), de la siguiente manera:

La memoria operativa o memoria de trabajo, que sirve de base a la propuesta de Hayes, tiene los siguientes componentes: lazo o bucle articulatorio (obtiene información verbal); agenda viso-espacial (procesa la información visual); ejecutivo central (constituye el núcleo de la memoria operativa). Esta concepción es compatible con la distinción clásica entre los sistemas de memoria (sensorial, de trabajo y a largo plazo), ya que los tres componentes de la memoria de la teoría de Baddeley (1997) se pueden incluir dentro de la memoria de trabajo, aunque, además, tiene en cuenta la consideración de Kintsch (1998), como parte activa de la memoria a largo plazo.

Memoria cultural. Desde esta perspectiva, se defiende que las representaciones mentales no son sólo individuales, sino también representaciones colectivas, en virtud de la mediación cultural (Lave y Wenger, 1991; Salomon, 1992); o como consecuencia de las interacciones entre personas (Wertsch, 1991). Por su parte, Cole (1986) sostiene que cuando se analice el desarrollo humano se deben estudiar las prácticas sociales en el

entorno del individuo como parte de la investigación. En este sentido, el Grupo Didactext (2003: 88), que cita a Pozo, defiende que:

Cada cultura posee su propia forma de simbolizar el tiempo, el espacio, la naturaleza, los sonidos, las ideas. De esta manera, afirma Pozo (2001:80): “no es que los relojes, los mapas o las matemáticas sean una metáfora de nuestra memoria, es que son nuestros sistemas de memoria para el tiempo, el espacio o los números. No se puede entender cómo nos representamos el mundo sin entender cómo *incorporamos* (en el sentido literal, de convertirlos en parte de nuestro cuerpo) esos sistemas de memoria externa o cultural a nuestra memoria personal o individual”, es decir, cada individuo tiene diferentes formas de representación externa y esto genera nuevos usos y nuevos sistemas de representación interna.

b) Segunda dimensión: Las motivaciones y las emociones.

En esta segunda dimensión, el modelo Didactext se refiere a las motivaciones y a las emociones, implícitas en la tarea de escribir.

En psicología, la motivación se explica como una serie de estados internos o procesos que dirigen a la persona hacia metas o fines determinados; la motivación supone impulsos que mueven a las personas a llevar a cabo acciones determinadas, en las que persisten hasta llegar a su fin, para satisfacer un deseo, conseguir éxito, realizar una tarea, conforme a unas expectativas.

Las emociones son estados afectivos que las personas experimentan, reacciones subjetivas al ambiente que nos rodea; suelen ir acompañadas de cambios orgánicos, y tienen una función adaptativa al entorno. Las emociones involucran un conjunto de cogniciones, creencias y actitudes acerca del medio; e influyen en el modo cómo se percibe una determinada situación o en cómo se aborda una tarea.

La integración de los componentes cognitivos y los emocionales y afectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta cada vez más imprescindible, según Didactext (2003: 89), que también hace referencia a la argumentación de Pintrich a este respecto:

Porque para aprender es imprescindible ‘poder’ hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias pero, además, es importante ‘querer’ hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes...Pintrich (1989) argumenta que las variables personales afectivo-motivacionales (autoconcepto, creencias, actitudes, horizonte de expectativas, metas de aprendizaje y emociones) constituyen los elementos clave de toda situación educativa y su interrelación determinará, en gran medida, la motivación. Es importante recordar que estas variables están estrechamente condicionadas por el ambiente, por el contexto en el cual el sujeto desarrolla su actividad y por el modo como estos factores pueden influir en la motivación.

Existen una serie de variables, que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona, y que influyen en el proceso de composición textual. Estas variables merecen interés al modelo Didactext; son las siguientes:

- El *horizonte de expectativas*, que engloba las creencias, las ideologías, las actitudes y las perspectivas de un sujeto respecto a la realización de una tarea.

- Las *metas u objetivos* de aprendizaje, que concretan el compromiso de la tarea.

- La *afectividad*, que hace referencia a las reacciones emotivas y afectivas de la tarea.

- La *creatividad* que se intensifica por la combinación de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Amabile, 1988). No en vano la creatividad es considerada indispensable en los procesos cognitivos habituales y en el aprendizaje.

- El *coste/beneficio*. Estas variables son difíciles de calcular, pero tienen su importancia.

c) Tercera dimensión: estrategias cognitivas y metacognitivas.

El Grupo Didactext justifica la elección de la denominación estrategia, explicando que este término incluye los aspectos ‘consciente’ e ‘intencionado’ y adopta el concepto de estrategia como planificación de las líneas claves en el desarrollo de un proceso, manteniendo relación, en este caso, con la delimitación y la consecución de objetivos. Didactext (2003:91) explica brevemente el concepto de estrategia para algunos autores:

Bruner (2001) entiende por estrategia un modelo de decisiones en la adquisición, retención y utilización de información que sirve para obtener ciertos objetivos...Mayor *et al.* (1995) consideran que la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas, de toma de decisiones hará que se amplíe la capacidad y la eficacia del aprendizaje...La estrategia pone en juego habilidades (técnicas, destrezas, hábitos) previamente aprendidas. Fitts (1964) y Anderson (2001) sostienen que las habilidades pasan por tres etapas características en su asimilación por parte de los sujetos.

Por consiguiente, el Grupo Didactext, para establecer su modelo, entiende por estrategia “un proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (Didactext, 2003: 92). Este Grupo se basa en el concepto de metacognición de Flavell (1979). Para este autor, el término incluye los procesos cognitivos; y, también, la propia percepción y comprensión. Y también utiliza las estrategias cognitivas y metacognitivas presentadas por Gaskins y Elliot (1999: 97-109).

Estos autores distinguen, dentro de las estrategias cognitivas, las estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo: acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones; estrategias para la producción de conocimiento: reconocer, identificar o admitir un problema, definir o analizar el problema, decidir sobre un plan, poner en funcionamiento el plan, evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución; estrategias para la composición: acceder al conocimiento, planificar, hacer un borrador, revisar. Y así mismo consideran, dentro de las estrategias metacognitivas, las estrategias para dominar variables de tarea: analizar la tarea -identificar la tarea, establecer una meta, expresar la comprensión de la tarea, comprobar la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros, activar/ acceder a conocimientos previos, organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo;- diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea -determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea-, diseñar un programa para completar la

tarea, usar estrategias compensatorias como, por ejemplo: leer un libro, ver un vídeo o una película sobre el tópico de la tarea o tener una discusión sobre el tema con alguien que posea más conocimientos al respecto; estrategias para dominar variables personales: analizar variables personales tales como ideologías, creencias, actitudes, motivaciones, seleccionar estrategias personales adecuadas; dominio de variables de estrategias: evaluar y seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas; estrategias para dominar variables ambientales relacionadas con el entorno: analizar factores ambientales, seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

Es importante señalar que, cuando el escritor, para la producción de un escrito, elige una determinada propuesta de trabajo, no significa que deba seguir el orden prefijado, puesto que la producción escrita está en proceso, no siempre hacia delante; también sufre retrocesos, revisiones, distintos borradores, antes de finalizar un texto. De ahí el interés del concepto de recursividad en el proceso de composición textual.

Tales estrategias cognitivas y metacognitivas se asignan a cada fase o etapa del proceso de composición textual, conforme al siguiente cuadro:

Tabla 2.1. . Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de escritura de textos.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<p>1. Acceso al conocimiento</p> <p>(Leer el mundo)</p> <p>Producto:</p> <p>Elección del tema y del subtipo</p>	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>
<p>2. Planificación</p> <p>(Leer para saber)</p> <p>Producto:</p> <p>esquemas y resúmenes</p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan que se va a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<p>3. Producción textual (Leer para escribir)</p> <p>Producto: borradores o textos intermedios</p>	<p>Organizar según:</p> <p>Géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p><i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</p> <p><i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</p> <p>Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>4. Revisión (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: Texto producido</p>	<p><i>Leer para identificar y resolver problemas textuales</i> (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

La tabla refleja las fases del proceso de elaboración de textos escritos:

-*Acceso al conocimiento*. Se trata de la activación mental de la información que hace posible la estimulación del conocimiento.

-*Planificación* de la forma y del contenido. Es la estrategia de organización que selecciona la información necesaria, dirigida por la formulación de un objetivo final.

-*Producción textual*. Es la fase o etapa que consiste en organizar estructural y semánticamente un texto. En esta fase, hay que tener en cuenta las normas de textualidad y los aspectos textuales para la producción del texto (De Beaugrande, Dressler, 1997; Van Dijk, 1980) y otros.). Principalmente son: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad, la intertextualidad. De Beaugrande y Dressler, además, establecen tres principios regulativos: la eficacia, la efectividad y la adecuación.

-*Revisión*. Esta fase tiene que ver con las continuas evaluaciones, particularmente, por medio de la función evaluadora de la lectura, hasta alcanzar el texto final

Los estudios de Hayes y Flower (1980) y de Bereiter y Scardamalia (1977, 1992), desarrollados inicialmente con adultos o adolescentes, también han influido en otros niveles escolares, modificando las prácticas escolares. La difusión y la aplicación de estos estudios es significativa desde el comienzo de la escolaridad (Camps, 1989 y 1994a; Ríos, 2003, Didactext, 2003) y avala las prácticas que prestan atención a los procesos de planificación, textualización y revisión de los escritos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta tesis nos basaremos fundamentalmente en el modelo del Grupo Didactext para analizar e interpretar la secuencia didáctica realizada en EI.

2.3. Contexto, discurso y texto

La lingüística del texto forma parte de las ciencias que estudian el lenguaje y la comunicación. En este apartado nos ocuparemos del uso lingüístico producido en un contexto con el fin de conseguir que la comunicación escrita cumpla con sus funciones; para ello, analizaremos el contexto, el discurso y el texto, desde la mirada de diferentes autores.

2.3.1. El contexto

El contexto en que se lleva a cabo la actividad de escritura se asumía, en concepciones anteriores, como un escenario natural, sin fijarse en él de forma específica, sin que tuviera un protagonismo particular. Era considerado como un telón de fondo necesario e incuestionable, no como un decorado que pudiera condicionar la actuación de los protagonistas y también el impacto sobre el espectador, en nuestro caso, el lector.

En la actualidad, el término contexto discursivo se utiliza para nombrar realidades diversas, en función de la adscripción teórica de los autores que lo utilizan. Así, para los estudios que se plantean desde una perspectiva discursivo-textual o pragmática, el concepto de contexto es fundamental. Calsamiglia y Tusón (1999) consideran que la integración del contexto en la descripción lingüística es el aspecto que diferencia con mayor precisión los estudios que se plantean desde esta perspectiva de los estudios que se realizan desde un punto de vista estrictamente gramatical.

En los estudios cognitivos, el contexto sólo se considera desde la representación que tienen de él los interlocutores. En los estudios sociocognitivos se amplía el concepto de contexto al entorno social en que tiene lugar la comunicación.

En su sentido más restringido, el término se refiere solamente a las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación, a las que algunos autores denominan contexto; sin embargo, un sentido más amplio del mismo también incluye factores sociales, culturales y cognitivos correspondientes a los participantes del intercambio comunicativo. De acuerdo con esta última visión, el contexto discursivo comprende, al menos, los siguientes tipos de factores interrelacionados:

- El contexto espacio-temporal hace referencia al entorno y a las circunstancias espacio temporales que rodean la producción de un enunciado.
- El contexto situacional abarca todo lo que influye en los interlocutores y en su percepción, lo que hablan y lo que hacen mientras se comunican.

-El contexto sociocultural, en el que las características sociales y culturales de los interlocutores tienen una importancia decisiva en la recepción del mensaje y en su interpretación.

-El contexto cognitivo, en el que los conocimientos y las intenciones de los interlocutores inciden de manera decisiva en el acto comunicativo.

¿Qué es el contexto? El término contexto es complejo y diverso. El DRAE (21ª ed., 1992) lo define como “Entorno lingüístico del cual depende el sentido y valor de una palabra, frase o fragmento considerados”. O bien, por extensión, “entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole) en el cual se considera un hecho”.

La primera definición se corresponde con el sentido del término utilizado en el campo de la filología⁴. Pero, para que un enunciado tenga sentido, es necesario situarlo, es decir, enmarcarlo en el entorno no lingüístico en el que se ha producido.

Con una concepción más amplia del término, Camps (2003), teniendo en cuenta la complejidad y la diversidad del mismo, realiza una síntesis de tres concepciones del contexto. La primera, el contexto como *situación*, que limita la producción textual, incluye la situación en la que se lleva a cabo la tarea y las peculiaridades del destinatario. El concepto de contexto se concibe como situación comunicativa (*quién* escribe, *a quién* se escribe, con *qué* intención), que el escritor debe considerar. La segunda concibe el contexto como *comunidad discursiva* o contexto social que permite dar sentido e interpretar los textos. La tercera se refiere al contexto como *esfera de la actividad humana*, en la que los textos son el resultado y a la vez el instrumento de mediación en la construcción del diálogo. En esa perspectiva, los elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) no se excluyen, sino que ayudan a la construcción de la realidad humana.

⁴ Para Bernárdez (1982:290) esta primera definición se refiere al contexto, es decir, “a las partes de un texto anterior y posterior a un elemento dado del mismo texto. La segunda se correspondería con su definición de contexto: “Los elementos exteriores al texto, fundamentalmente de carácter pragmático (situación, etc.) que influyen de una forma u otra en los procesos de comprensión y producción del texto”.

También se concede mucha importancia al contexto en el marco teórico creado a partir de los modelos cognitivos del proceso de composición escrita (Hayes y Flower, 1980); de los modelos de composición de expertos y aprendices (Bereiter y Scardamalia, 1977), que se tratan en el apartado 2.2.1; la investigación didáctica (Camps, 1990, 1993,1996; y Didactext, 2003). De estas dos últimas nos ocupamos en el capítulo III, dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

La representación que el escritor se construye del contexto de recepción y especialmente del destinatario y de sus expectativas sirve de guía y orientación de los subprocesos implicados en la producción de un texto (Milian, 2001). La incidencia del destinatario en el texto, es decir, del contexto de recepción influye en el contexto del escritor; y éste, a su vez, influye en el contexto de producción y en el de recepción.

Milian (1994) habla de *contexto del escritor - contexto de producción - contexto de recepción*. El interés inicial por el destinatario, contexto de recepción, que desencadena diferentes procesos en la realización del escrito, se amplía y deja paso al interés por el contexto de producción como contexto de aprendizaje.

El contexto de aprendizaje atraviesa transversalmente todo el proceso. El proceso de composición promueve el aprendizaje, por los conocimientos que aporta el emisor, que se transforman y complementan en el contexto de producción por efecto de la propia situación de escritura, o por las exigencias del contexto de recepción.

El contexto de producción adquiere más relieve por la influencia de los otros dos contextos y del marco en que se realiza la tarea. En el contexto de producción, en el trabajo en grupo, el conocimiento se transforma a partir del dialogo entre los participantes. En este sentido, supone, para nosotros, un tema de gran interés ver cómo la interacción entre iguales o la guía de la maestra provoca la producción de los textos.

En lo referente al contexto escolar, lo más significativo de él es el logro de aprendizaje. La actividad de escritura se realiza en el aula, que es el marco que contiene y condiciona la actuación del alumnado, y, además, es la actividad de escritura la que impulsa el aprendizaje. Pero este aprendizaje no

se reduce sólo al lenguaje, sino que incluye todos los contenidos que se transmiten a través de la producción escrita. Dichos contenidos deben seleccionarse y adaptarse en función de la intención de los destinatarios, y también de los usos lingüísticos propios del lenguaje escrito.

A su vez, el Grupo Didactext (2003) propone que, para situar o contextualizar lo que vamos a escribir, es decir, situar al escritor en el tema, darle puntos de vista, es necesario empezar por plantearse estas preguntas, procedentes de la etnografía de la comunicación: *Quién escribe qué a quién, con qué propósito, cuándo, dónde y cómo.*

Finalmente, indicamos que ser competentes en el uso de la lengua escrita implica saber utilizarla con diferentes usos y registros; lo cual exige tener en cuenta el contexto de producción, debido a que las actividades lingüísticas de las personas se adaptan a las intenciones que se proponen, y a las situaciones en las que dichas actividades se producen. De esta forma, la intención y la situación originan una limitación que requiere adecuar el lenguaje al contexto de producción (Álvarez, Angulo, 2005).

2.3.2. El discurso

El discurso es una práctica social, oral o escrita, compleja y heterogénea, en el ámbito público y privado, en las relaciones entre personas; personas que pertenecen a grupos socioculturales, que emplean sus particulares estrategias para conseguir sus fines. El discurso establece y reproduce situaciones y estructuras de la sociedad; y también ayuda a transformarlas. El discurso “se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 15). En efecto, el discurso está inmerso en la vida social, forma parte de ella y define a las personas como sociales. Los usos lingüísticos empleados son diversos. Existe un repertorio comunicativo, unas posibilidades lingüísticas con opciones entre las que se debe elegir, teniendo en cuenta unos parámetros contextuales de tipo cognitivo y sociocultural.

Los usos lingüísticos se desarrollan interrelacionados y mezclados con otras actividades. El contexto en que tienen lugar reclama una observación y un análisis del mismo, puesto que los usos lingüísticos forman parte del contexto, y recrean el contexto. Este análisis deberá partir del enunciado, que se concibe

como unidad mínima en la comunicación. Y, luego, se ocupará de los textos, formados por la combinación de enunciados.

La distinción efectuada por Bronckart (1996) y Adam (1996) entre discurso (actividad discursiva) y texto (secuencia prototípica, secuencia textual) establece una diferenciación entre estructuras de textualización (análisis textual) y estructuras de realización del discurso. Esta distinción entre discurso y texto da pie a la realización de dos tipos de análisis: el textual y el discursivo; no obstante, se pueden integrar en el análisis textual las teorías textuales y las discursivas. Pero ¿qué aporta la práctica discursiva? En primer lugar, un ámbito para conocer, explicar y actuar. En segundo lugar, implica poseer los conocimientos textuales para producir un tipo textual concreto y conocer que el texto producido pertenece a un género y está asociado a unas prácticas determinadas; es decir, que un texto adquiere su sentido si está enmarcado en una práctica sociodiscursiva. Ya que, como manifestaba Bajtin (2003), los géneros establecen la posibilidad de comunicación al instituirse como prácticas sociodiscursivas, Camargo *et al.* (2011).

2.3.3. El texto

El texto es la unidad mínima, oral o escrita, con plenitud de sentido, que se produce en la intercomunicación entre emisor y receptor. El MCER (2000:95) considera como texto: “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto”.

Una primera idea del concepto de texto podemos tomarla de Lotman (1978). Su propuesta supuso una gran aportación debido a que cambió la forma de conceptualizar el texto hasta ese momento como algo individual y autónomo. Desde sus estudios, se concibe el texto como un espacio semiótico. Para este autor y para los seguidores de Bajtin, “el texto es un conjunto sígnico coherente”; acostumbran a aludir al texto, en sentido amplio, como “cualquier comunicación registrada en un determinado sistema de signos”.

Recogemos otras concepciones del texto. Bernárdez (1982), Calsamiglia y Tusón (1999) conciben el texto como una unidad lingüística comunicativa de

orden diferente al oracional, pero fundamental, es decir, se trata de una unidad *semántico-pragmática* de significado y de sentido, que es producto de la actividad verbal humana. El texto es una unidad de intención y de interacción comunicativa; por tanto, el texto es componente verbal del discurso, estructurado por las normas del nivel textual y las del sistema de lengua.

Las definiciones anteriores nos resumen la concepción del texto que subyace a este estudio.

El texto como producto, que constituye la unidad comunicativa más pequeña con sentido pleno, es la manifestación de vivencias, para compartirlas, que se comunican a través de diferentes formatos textuales y mediante diversos lenguajes.

Halliday (1994) define un texto por el componente textual, es decir, que un texto tiene una estructura genérica, posee una cohesión interna y un significado interpersonal e ideacional. Lo que distingue un texto de lo que no es un texto es la textualidad, que algunos autores llaman textura. La textualidad comprende las propiedades que identifican un acto comunicativo con sentido pleno, un texto; y lo diferencian del que, por no adaptarse a ese conjunto de propiedades, no es un texto en sentido estricto. Según este autor, el texto no consiste sólo en añadir y juntar palabras, en formar oraciones o interconectar párrafos, sino que la textualidad se origina básicamente por las relaciones de cohesión; se trata de una relación cohesiva entre los diferentes actos comunicativos.

Si atendemos al modelo de De Beaugrande y Dressler (1997), que consideran el texto como un evento o acontecimiento comunicativo, para constituirse como texto, debe cumplir unos requisitos o normas de textualidad.

Los requisitos que debe satisfacer un texto son los siguientes: cohesión, coherencia (centrados en el texto), intencionalidad (se refiere a la actitud del productor), aceptabilidad (afecta al receptor del texto), informatividad, situacionalidad e intertextualidad (pone en relación los elementos textuales y los receptores de los textos). A continuación, se expone brevemente cada norma de textualidad.

La *cohesión*. El concepto de cohesión es fundamental para la explicación del texto. La cohesión se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre dos o más elementos (palabras, oraciones,

apartados) de un determinado texto o discurso y que permiten al lector interpretarlo con eficacia. También apunta a la identificación de relaciones referenciales que se dan a través de los pronombres personales, relativos y demostrativos, de la sustitución nominal o verbal, al igual que de la elipsis de estas mismas categorías.

La cohesión depende de la organización del lenguaje, que tiene tres niveles de codificación: el semántico (los significados), el léxico-gramatical (las formas) y el fonológico y ortográfico (la expresión). Se refiere al modo en que sus elementos están relacionados entre sí, cohesión del texto. Estas relaciones entre los elementos se llaman lazos, y hay varios tipos de ellos. Ello supone un complejo entramado de relaciones entre las diversas unidades lingüísticas que componen el texto, a fin de que éste pueda llegar a ser producido e interpretado. Se produce cohesión cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. El uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser definitivamente interpretado si no se recurre a aquel.

Para De Beaugrande y Dressler, la cohesión establece la forma como se conectan entre sí los componentes de la estructura superficial de un texto. Esta forma o manera de interconexión, entre los elementos de la superficie textual, se consigue por los procedimientos disponibles de la lengua, todos los cuales se integran en el concepto de cohesión. Para estos autores, la cohesión abarca un campo que va más allá de la gramática o sintaxis textual, debido fundamentalmente a dos factores, interacción y operatividad de las estructuras gramaticales y sintácticas que integran la textualidad. Los mecanismos de cohesión, que con más frecuencia se utilizan, según estos autores son: la repetición, el paralelismo, la paráfrasis, la elipsis, la elección de tiempos y aspectos verbales, pronombres (personales, relativos, demostrativos, posesivos, definidos o indefinidos), adverbios; así como la utilización de los marcadores o conectores. También señalan cuatro mecanismos de conexión en el texto: la conjunción, la disyunción, la adversación o incompatibilidad, la subordinación.

Para Halliday y Hasan (1977), la cohesión consiste en una relación semántica que se puede realizar por medio del vocabulario y de la gramática. Los mecanismos de cohesión más frecuentes, para estos autores son: la

referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción. El referente puede ser un nombre, un sintagma, un fragmento de oración, una oración, o todo un enunciado. La referencia puede darse hacia atrás, anáfora o hacia adelante, catáfora.

La *coherencia*. Esta norma de textualidad regula los conceptos, su estructuración y las relaciones que se encuentran bajo la superficie textual, ya que, para De Beaugrande y Dressler (1977) los conceptos son contenidos de conocimiento que se pueden activar mentalmente, con mayor o menor unidad y de forma más o menos consistente. Las relaciones o vínculos entre los conceptos regulan las influencias y condiciones entre los acontecimientos, aunque no aparezcan explícitamente en la superficie textual. Entre estas relaciones podemos enumerar: causalidad, posibilidad, razón, propósito, yuxtaposición de acontecimientos, ordenación en el tiempo, etc. Por tanto, la coherencia no está en el texto, sino en la mente, al ser el resultado de los procesos cognitivos desarrollados por el individuo.

La coherencia se refiere a las funciones a través de las cuales los conceptos y las relaciones del texto son accesibles y relevantes. Esto afecta a la estructura semántica, lógica y psicológica de los conceptos utilizados. Para que el texto sea coherente hemos de tener en cuenta la cantidad y la calidad de la información que queremos presentar. Eso nos obliga a cuestionarnos si falta o sobra información y, una vez seleccionada, valorar si las ideas se han expuesto de forma comprensible para el lector al que dirigimos nuestro texto. En este sentido, la información se va presentando a modo de juego de equilibrio entre lo que resulta conocido en el texto (el tema) y lo que se presenta como algo nuevo (el rema o comentario). En el mismo sentido la información se organiza alrededor de párrafos que abarcan una única idea y que, además, se presentan de manera aislada desde el punto de vista gráfico. Por otra parte, todas las ideas que conforman un texto han de aparecer estructuradas de una forma, según un determinado género textual (superestructura), ya que funcionan como conjunto de convenciones sociales que nos impone unas formas de organización que contribuyen también a dar coherencia al texto.

La *intencionalidad* se refiere a la actitud del productor del texto. Busca conseguir un objetivo o realizar un proyecto mediante la producción de un texto coherente y cohesionado.

La *aceptabilidad* está relacionada con el receptor del texto, en concreto con su actitud, que espera un texto coherente, cohesionado, con una determinada intención.

La *informatividad* hace referencia al grado de predicción de la información expuesta. Los textos con mayor cantidad de información nueva exigen mayor atención y son menos predecibles; en tal sentido, un texto rico en información nueva resulta más interesante. En la estructuración de un texto se debe conservar un equilibrio entre la información conocida y la nueva.

La *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante para una situación comunicativa concreta.

La *intertextualidad* pone en relación al texto con los demás textos con los que establece relaciones de significado.

En la obra citada, De Beaugrande y Dressler también establecen tres *principios* regulativos que controlan la comunicación textual. Son los siguientes: la *eficiencia*, en razón de que los receptores del texto tengan que hacer menos o más esfuerzo; la *efectividad*: se refiere a la influencia ejercida por el texto; la *adecuación*, que implica la correspondencia de un texto con su contexto y la forma en que mantiene los criterios de textualidad.

2.3.3.1. Teorías sobre texto

La lingüística textual ha permitido establecer las bases para la explicación de los textos en lo referente a sus principios y estructuras, propiedades, tipos. A continuación, analizamos las teorías que nos parecen más significativas para este trabajo.

2.3.3.1.1. Teoría de T. van Dijk

El texto, según Van Dijk (1980,1983), es un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos; y cuyo estudio debe ser abordado de forma interdisciplinar desde la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación.

Este autor considera que la estructura del texto es mucho más que una secuencia de oraciones; diferencia, en dicha estructura, niveles y dimensiones: *superestructural*, *macroestructural* y *microestructural*.

-a) Estos tres niveles son conceptuales y, por lo tanto, abstractos; hacen referencia a esquemas mentales con los que el escritor se representa el texto. Estos niveles se pueden identificar en el proceso de producción.

-El nivel *superestructural* se refiere a las estructuras superiores que constituyen el armazón de un texto, así como también su desarrollo temático. Por tanto, las superestructuras ordenan globalmente el discurso y definen las relaciones entre las partes del mismo.

-El nivel *macroestructural*. Este autor parte del análisis de proposiciones (macroproposiciones), en lugar de partir de las unidades más pequeñas, la oración y sus componentes. Estas proposiciones sintetizan lo que llamamos tema de un discurso.

-El nivel *microestructural*: Cuando van Dijk se refiere a las microestructuras, las considera como proposiciones interrelacionadas, que forman una secuencia como base de un texto.

En resumen, las macroestructuras dan contenido a las superestructuras; y éstas se desenvuelven en las microestructuras, como partes explicitadas de un todo.

b) Las dimensiones. Para van Dijk las dimensiones son los aspectos siguientes:

-Dimensión *notacional*. Esta dimensión se manifiesta en el texto por el grado de cumplimiento de las diferentes normas de escritura.

-Dimensión *morfológica*. La dimensión morfológica hace relación a la forma de utilizar las categorías gramaticales y sus morfemas flexivos, cuyo uso condiciona el sentido del texto.

-Dimensión *sintáctica*. Esta dimensión implica el conocimiento y la correcta aplicación de las reglas que rigen la estructura y la composición de oraciones, que, según las necesidades de la comunicación, pueden ser alteradas.

-Dimensión *semántica*. La dimensión semántica describe los significados de las palabras o expresiones; y las relaciones de los significados lingüísticos con la realidad.

-Dimensión *Pragmática*. En la dimensión pragmática se concretan en el texto las acciones intencionales de hablar, que se realizan en un contexto social y repercuten en las opiniones y conocimientos de los individuos.

En conclusión, los niveles y las dimensiones se entrelazan y están relacionados en la producción de un texto.

2.3.3.1.2. Teoría de Adam

Desde la lingüística francesa se ha desarrollado otro enfoque del estudio de las estructuras textuales. Adam (1992) ha explicado la organización del texto, describiendo los esquemas que presentan cierta regularidad.

Para Adam & Revaz (1996:10):

El texto se puede definir como una configuración regulada por varios planos de organización en constante interacción. Estos planos de organización principales y los subplanos que los componen deben ser considerados como otras tantas subteorías (o ámbitos) de una teoría de conjunto.

Este autor diferencia cinco maneras características o secuencias textuales para estructurar el contenido de un texto: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada. Las secuencias constituyen un nivel intermedio de estructuración entre la oración y el texto; en esto se diferencian de las superestructuras textuales. Consecuentemente, según Adam (1992), en un mismo texto, coexisten diversas secuencias, aunque una de ellas sea la predominante.

2.3.3.1.3. Teoría de M. Halliday y R. Hasan

Halliday y Hasan (1977) conciben el texto como una unidad semántica en un entorno determinado del que forma parte. El texto se desarrolla externamente por medio de oraciones, como un evento social, que se manifiesta lingüísticamente. La semántica de estos autores permite la construcción de un texto coherente, englobado en un nivel superior de estructuras semióticas.

La propuesta de Halliday (1978), en el contexto de la lingüística funcional, ha contribuido eficazmente a precisar algunos aspectos propiamente textuales,

como los mecanismos de cohesión. Para este autor, el texto establece una unidad semántica, una unidad de sentido pero no de forma, constituida por oraciones. Halliday (1978) diferencia seis conceptos esenciales que se deben estudiar en una teoría sociosemiótica del lenguaje; a saber:

- El *texto* se define como una sucesión de significados que se mezclan, y que provienen del sistema social, y constituye la forma lingüística que posibilita interactuar socialmente y transmitir la cultura.

- La *situación* es el entorno social o el contexto social donde se crea el texto. En la situación se distinguen tres variables: variable de campo, actividad dentro de la que el texto adquiere función significativa; variable tenor, que se refiere a las relaciones implicadas; y variable modo, formas simbólicas y retóricas empleadas.

- El *registro* expresa los variados recursos semánticos, usados por los individuos de una determinada cultura, según la situación y la actividad social que realizan.

- El *código* organiza y regula la elección de significados, originados por los sistemas sociales, y su interpretación; y establece los modelos culturales que se transmiten.

- El *sistema lingüístico*. En este sistema se consideran tres funciones: *ideacional, interpersonal y textual*. Halliday considera la *función textual* como una de las funciones del lenguaje. Recordemos lo expuesto en el epígrafe 2.3.3 de este trabajo en el que se describen las tres funciones básicas. La función textual permite: a) la producción de textos, concebidos como unidades significativas superiores a la oración; b) la organización de los elementos del texto; c) la dotación de cohesión y la relación de los segmentos del texto con otros anteriores o posteriores; d) la relación del texto con el contexto.

- La *estructura social* constituye el tejido de los diferentes contextos sociales, donde se crean y se intercomunican los significados. El sistema social se considera una semiótica social, constitutiva de la cultura.

2.3.3.1.4. Teoría de De Beaugrande y W. Dressler

Un texto para De Beaugrande y Dressler (1977) es el resultado de un proceso comunicativo que tiene en cuenta los aspectos lingüísticos y los

aspectos relativos al contexto de producción. Este proceso comunicativo implica las actitudes de quien lo produce, emisor o hablante; y las actitudes de quien lo recibe, receptor o destinatario, así como el marco en que se produce la comunicación.

Por tanto, estos autores consideran el texto como un acontecimiento comunicativo que cumple *siete normas de textualidad*: a) cohesión, b) coherencia, c) intencionalidad, d) aceptabilidad, e) informatividad, f) situacionalidad, y g) intertextualidad.

De ellas, las dos primeras se centran en el texto; la tercera y la cuarta están orientadas hacia el hablante (emisor), escritor; y el oyente (receptor), lector; la quinta y la sexta colocan el texto en la situación comunicativa; y la última hace referencia a la definición de los diversos tipos textuales. Este tema se ha desarrollado en el punto 2.3.3 de esta tesis.

Finalmente, De Beaugrande y Dressler sostienen que, para que un texto se considere adecuado, se presupone que el escritor ha tomado en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica comunicativa, ha pensado en los interlocutores y la situación comunicativa en su conjunto (qué quiere escribir, a quién, con qué finalidad, a través de qué modalidad quiere expresarlo). Esto obliga al escritor a disponer y a recuperar diferentes variedades de lengua y a conocer sus diferentes ámbitos de uso para poder tomar decisiones al respecto. En la enseñanza, esta perspectiva debe situar al educador en una tesitura de exigencia distinta de aquella que considera el texto y la escritura como algo simple, lineal y automático. Desde las primeras edades, debemos ajustarnos a esta forma de ver el texto, para ofrecer oportunidades de llegar a él.

2.4. Tipos textuales y géneros discursivos

Existen múltiples y diversos textos. Sin embargo, se pueden organizar y clasificar, atendiendo a sus características o rasgos específicos, que permiten encuadrarlos en tipologías textuales que los identifican; y, a la vez, los diferencian entre sí. La mayoría de los lingüistas aceptan la clasificación de los textos en: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos y dialogados; unos amplían esta clasificación, extendiéndola a otros tipos; otros la reducen.

Werlich (1975) planteó una primera clasificación. A partir de él, otros autores han propuesto diversas clasificaciones, que difieren ligeramente entre ellas. Las diferentes clasificaciones se basan en criterios variados: cognitivos, organizativos, lingüísticos, funcionales, etc.

Adam (1990) concibe los tipos textuales como configuraciones prototípicas, esquemas secuenciales que son elaborados por los individuos en la producción y en la comprensión. Esta definición no deja de lado el contexto; también recoge factores culturales y sociales pero centra su análisis en aspectos cognitivos y ha tenido una gran repercusión en los enfoques actuales que influyen en la enseñanza. Adam (1990) propone el término *secuencia textual*. Pero este autor reconoce que en cualquier texto pueden apreciarse partes de otro texto: descriptivas con narrativas, argumentativas con explicativas o dialogadas. No obstante, para poder clasificar un texto en una determinada tipología, Adam acuña el término de *secuencia dominante*, refiriéndose a la secuencia que predomina en el texto sobre las demás. Esta secuencia es la que nos permite adscribir el texto a un tipo concreto, aunque en el mismo aparezcan otras secuencias en menor proporción.

En este trabajo hemos seleccionado la clasificación de Adam, por ser la más utilizada en educación, y por considerar que es la que más se adecua al proceso que hemos seguido en este trabajo.

Asimismo, el discurso tiene diversas formas establecidas por el uso, que son reconocidas y se comparten entre los comunicantes, y se repiten de forma estable en situaciones comunicativas similares. Estas formas del discurso constituyen los géneros discursivos. Cada género discursivo se reconoce por su formato externo, dentro del contexto en que se produce; y da respuesta a una determinada intención comunicativa del hablante. Ello hace que los géneros discursivos sean enunciados relativamente estables, que se vinculan con una esfera humana, presentan regularidades en el estilo, en la composición y en el vocabulario. La práctica social a la que se vinculan es la que los define y los limita. La condición social de dichos géneros y la intencionalidad que los originan hacen de ellos un instrumento imprescindible para el estudio de la lengua; en nuestro caso, para la adquisición inicial de la escritura a través del uso del texto expositivo.

El concepto de *género discursivo* está relacionado de forma estrecha con el de *tipo textual*, ya que ambos buscan un marco clasificatorio para la producción discursiva de la sociedad. Así, si tomamos en cuenta las definiciones de Bajtin (2003) para géneros discursivos y la de Adam (1992) para tipos textuales, la diferencia entre una y otra caracterización reside en el criterio de clasificación que los define: mientras que los géneros discursivos se desprenden de la praxis social, los tipos textuales se definen por parámetros cognitivos y lingüísticos.

Teniendo en cuenta estas dos perspectivas, es posible reconocer, dentro de los tipos textuales, la realización de géneros discursivos; por ejemplo, dentro del tipo textual expositivo se pueden encontrar, entre otros géneros, el tratado, el artículo, la biografía, las memorias, la unidad didáctica de un manual escolar, etc. Según Álvarez Angulo (2005), para fines didácticos, los dos conceptos se deben explicar para comprender las regularidades estructurales, así como la importancia de la intencionalidad y las condiciones de producción de un texto. La siguiente tabla de Álvarez Angulo (1995) relaciona los tipos de textos y los géneros discursivos:

Tabla 2.2. Relación de los tipos de textos y los géneros discursivos.

Tipos textuales	Géneros discursivos
Narrativo	Mito, leyenda, romance Canto, canción, himno, epopeya Novela, cuento, relato breve, fábula, chiste Sucesos personales Relato de la vida diaria
Descriptivo	Retrato Paisaje Acción o proceso Entrada de diccionario Guías itinerarios, recetas, prospectos, modos de empleo Descripciones de la vida diaria
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa Artículo, biografía, memorias, libro de viajes Refrán, máxima. Aforismo, apotegma, greguería Tema de una enciclopedia Unidad didáctica de un manual escolar Explicaciones de la vida diaria
Argumentativo	Justificación de respuesta Crítica, artículo de opinión, carta al director Debate Juicio oral, sentencia judicial Demostración Mensaje publicitario (impreso y audiovisual) Argumentaciones de la vida diaria
Dialogal-conversacional	Conversación espontánea Dialogo (teatral, cinematográfico)

Para este estudio, vamos a seguir la conceptualización de los tipos textuales de Adam y la de los géneros discursivos de Bajtin (1989).

2.5. Exponer y explicar información

Exponer, explicar, informar son conceptos próximos; el DRAE (21.ª ed., 1992) define estos tres términos de forma específica pero se puede concluir que existe una estrecha relación y proximidad conceptual entre ellos.

El concepto más general es el de información. La diferencia fundamental entre la exposición y la explicación está en la intencionalidad de lo que se pretende informar. La exposición pretende mostrar informaciones; en cambio, la explicación busca, además, facilitar la comprensión. Dado que en la práctica suelen aparecer mezcladas la intención de exponer y de explicar, y teniendo en cuenta que la explicación presupone la exposición, para este trabajo elegimos la denominación de texto expositivo.

¿A qué llamamos texto expositivo? Llamamos texto expositivo a aquel texto que tiene como intención principal exponer información a quienes se supone que no disponen de ella, aportar conocimientos, transmitir saberes. Este tipo de texto informa, transmite datos con un alto grado de organización y jerarquización; y explica, esto es, tiene como función hacer entender los hechos y conceptos que se proponen. Por medio del texto expositivo se describen aspectos de la realidad, se explican las propiedades y características de objetos o fenómenos, se responde a preguntas acerca de qué, cómo, cuándo y por qué ocurre un fenómeno, así como sus consecuencias. Dicho de otro modo, se parte de su base expositiva para realizar una demostración que facilite la comprensión o el conocimiento del contenido del texto, con tendencia a la objetividad. Esta representación de lo real está condicionada, por un lado, por los conocimientos que aporta el texto; y, de forma particular, por la propia organización del mismo, así como por el registro lingüístico con el que el texto expositivo adquiere expresión. En efecto, Álvarez Angulo (1996: 125) señala, a este respecto, que:

Estos textos se caracterizan por una intención de hacer comprender, y no solamente decir, determinados fenómenos; o sea: buscan modificar un estado de conocimiento, de manera más o menos explícita suele aparecer una pregunta como punto de partida, que se irá resolviendo a lo largo del texto. Con estos textos se pretende primordialmente transmitir datos organizados, categorizados y jerarquizados. Se pretende la objetividad por encima de todo.

En este mismo sentido, el Grupo Didactext (2005) añade que este tipo de textos, con sus características más relevantes, organización y jerarquización, progresión temática, descripciones científicas, observación sistemática de la realidad, contribuye al dominio y al afianzamiento de habilidades tan importantes en el aprendizaje, como son: la mejora de la comprensión de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento; el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura; la capacidad de redacción; la repetición; la memorización; la organización; las estrategias de estudio; etc.

En esta tesis, los textos que los niños escriben en un aula de educación infantil, y que constituyen parte de los datos de la investigación, participan de estas características, como mostraremos en los capítulos seis y siete, en los que describimos las interacciones que tienen lugar entre un grupo de niños y su maestra en el proceso de escritura de cinco textos que son el producto final de ese proceso.

Además, los textos expositivos son los que se usan con más frecuencia para la transmisión de información en los ámbitos escolares. En dichos ámbitos, estos textos pretenden explicar la información para que se comprenda, y contribuir a la construcción y a la representación mental del conocimiento. A pesar de lo expresado anteriormente respecto a la frecuencia de uso de estos textos, este tipo de texto expositivo no se enseña en la escuela con frecuencia. Por el contrario, se usa por el profesor para enseñar, se evalúa a los alumnos, pero no se suele hacer una enseñanza explícita de su destreza, ni se guía, ni se media en la adquisición de este aprendizaje por los alumnos. Por otro lado, estos aprendizajes son complejos, tanto por las características del texto, como por las exigencias cognitivas de los alumnos.

Son numerosas las investigaciones y experiencias escolares que se han ocupado de la enseñanza de estos textos (Milian, 1993, 1995, 1997; Sánchez Miguel, 1993; Didactext, 2006, entre otros). Sin embargo, los textos narrativos son los que gozan de mayor preferencia por parte del profesorado de Educación Primaria (EP) y, de forma especial, por el de EI. En esta última etapa, suelen ser los predominantes, al menos como objeto de enseñanza explícita y como manera de acercar a los niños a la realidad, a pesar de las posibilidades de los textos expositivos.

En este sentido, la realización de este trabajo nos aproxima a los textos expositivos como instrumento de construcción de conocimiento escolar que se propicia, ya desde las primeras edades, como intentaremos mostrar.

Respecto a la consideración anterior, Wray y Lewis (1997/2000) indican como posible causa del desajuste entre la enseñanza de la exposición y de la narración, el que los profesores se sienten más seguros con la enseñanza de la narración que con otro tipo de textos. Estos autores proponen la necesidad de introducir desde los comienzos de la escolaridad los textos de información y la forma de aprender de ellos. Esta propuesta, como hemos afirmado, coincide con el objeto de estudio de esta tesis, que es enseñar a escribir textos expositivos y que los niños construyan conocimientos por medio de esta enseñanza.

Puesto que los textos expositivos son más frecuentes en la actividad académica, también en el aula de EI la utilización de este tipo de textos contribuye al éxito en la vida escolar. Para aprender conceptos nuevos y para poder mostrar los propios conocimientos y descubrimientos es necesario dominar la exposición de información. Ya hemos apuntado que es un tipo de texto muy habitual en la escuela, tanto en el discurso de los libros de texto, de las enciclopedias, etc., como en el discurso que utiliza el maestro. Para enseñarlo es necesario convertir el uso del texto expositivo–explicativo en situaciones que permitan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En consecuencia, es preciso enseñar el texto expositivo en las aulas para mejorar las prácticas de escritura e instruir a los alumnos, explicitando los mecanismos que subyacen en el proceso de escritura.

El contenido del texto expositivo se organiza, según un plan determinado, en función de la situación de comunicación en la que se produce; su forma presenta características específicas, como la utilización de determinados organizadores o la elección de tiempos verbales concretos.

Efectivamente, puesto que existen diversos tipos de secuencias dentro de un mismo texto, el análisis de determinados índices lingüísticos señalará la intención explicativa. Según Adam (1992), estos textos tienen la característica de que se componen de secuencias que representan los conceptos en las dos fórmulas de síntesis y análisis.

a) sujeto + es + atributo (síntesis)

b) sujeto + *tiene* + complemento (análisis)

Es importante reseñar el hecho de que conocer las características o regularidades de estos textos ayuda a producirlos. El conocimiento del contexto, el proceso de escritura, las fases o etapas por las que se pasa facilitan su producción. Por eso, nuestro interés es detenernos en cada etapa con sus subproductos correspondientes y acudir a su recursividad hasta conseguir que los alumnos cumplan con el propósito de producir un texto.

2.5.1. La estructura de un texto expositivo

Álvarez Angulo y Ramírez (2011) postulan que la exposición de información responde a un esquema prototípico formado por tres elementos: problema-resolución-conclusión. No obstante, estos textos no se caracterizan por una estructura común, a diferencia de los narrativos, sino que responden a diferentes maneras básicas (subtipos) de organizar la información. Los relacionamos a continuación.

a) Descripción y definición

La descripción en la escritura expositiva proporciona conocimientos de un tema, de un objeto o de un fenómeno por los accidentes, las partes, las características, las propiedades, etc., que le son propios y que lo determinan con relación a otros.

La definición implica delimitación de una categoría con respecto a otras.

Ambos subtipos de organización mental de la exposición, descripción y definición, suponen un recurso adecuado para la mejora de la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

b) Clasificación–tipología

La clasificación es la distribución de un todo en partes, reconociendo las relaciones y categorías de los elementos con respecto al conjunto. Se trata de un esquema o subtipo muy frecuente en los textos que pretenden exponer y explicar información.

c) Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)

La comparación, establecer semejanzas, y el contraste, señalar diferencias, constituyen un esquema mental, habitual en los textos que buscan la transmisión de información.

d) Problema-solución (pregunta-respuesta)

Este subtipo de exposición de información también es frecuente en estos textos. Este esquema se representa por el binomio problema-solución.

e) Causa-consecuencia (causa–efecto)

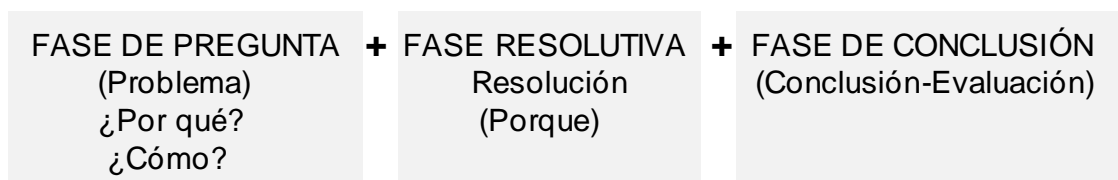
La relación causa-consecuencia en la exposición de información puede representarse de formas variadas en función del orden de prioridad que se establezca entre los antecedentes y el consecuente.

f) Ilustración.

Suele ser iterativa y con finalidades mostrativas; se presenta, a través de fotografías, vistas panorámicas, gráficos, planos, dibujos, esquemas, cuadros, tablas, etc. En la práctica, se utilizan ciertas indicaciones: *Como se puede ver en el gráfico; Observa la(s) fotografía(s) de la página; En este dibujo; Observa los diagramas;* y otras semejantes.

En este trabajo, dadas las características evolutivas y el nivel en que se encuentran los niños, los textos expositivos responden al subtipo *pregunta-respuesta*, como podemos comprobar en el capítulo seis de este estudio, en el que se describe cómo la maestra guía y apoya el proceso de escritura de los textos por parte de los niños, desde la elección del tema; la formulación de preguntas sobre el mismo; la producción del texto con sus correspondientes etapas, en este caso simultáneas: acceso al conocimiento, planificación, escritura y revisión, hasta llegar al producto o texto final.

Estos textos de representación del contenido de la exposición lo podemos sintetizar mediante el siguiente esquema mental o prototipo de estructura de secuencias textuales (J.-M. Adam, 1990:117):



Se trata, como decimos, de un esquema tipo (prototípico); y, por ello, no es necesario que aparezcan todas las fases, ni en este orden. Este esquema prototípico del texto puede sufrir modificaciones provocadas por ciertos factores como el interlocutor y su competencia o la situación. Esto es exactamente lo que ocurre en los textos infantiles, como veremos en el análisis de datos.

Finalmente, referimos, agrupadas en diferentes niveles lingüísticos y textuales, las expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que se ven con frecuencia en estos textos.

En el nivel textual

-*Recursos tipográficos* o metatextuales. Contribuyen a la organización global del texto, favorecen la organización interna y las relaciones intertextuales. Las principales son: tipo de letra, guiones, números o letras para enumerar hechos o elementos, espacios, márgenes, tipos de letra, subrayado, comillas, paréntesis, comas simples, ilustraciones, índice.

-*Los elementos paratextuales* o formas supralingüísticas. Ayudan a organizar de forma lógica la información en el texto, tales como: títulos, subtítulos, epígrafes y subepígrafes.

-*Uso endofórico de los elementos deícticos*. Son marcas o indicadores que hacen referencia a otros elementos del texto que pueden ir antes (anafóricos) o después (catafóricos); constituyen elementos importantes en la cohesión textual. Son elementos anafóricos: *según se ha explicado, en el párrafo anterior*, etc. Y catafóricos: *posteriormente señalaremos, seguidamente*

describimos, etc. Su función consiste en situar al lector en el texto para que lo comprenda mejor.

-*Abundancia de conectores lógicos*. Los conectores unen las partes del texto (párrafos, oraciones, etc.); las ordenan y las relacionan significativamente. Pertenecen a diferentes categorías morfológicas: conjunciones (*o, sino...*); adverbios (*antes, asimismo...*); locuciones (*en cambio, siempre que...*); sintagmas (*a pesar de que*); oraciones (*lo que ocurre es que...*). Los conectores que aparecen con más frecuencia en estos textos son los que indican: adición (*además, también, incluso, es más, etc.*); continuación y enumeración; causa y consecuencia (*entonces, luego, así que, etc.*); comparación (*como si, tanto...como, es semejante a, etc.*); ejemplificación (*por ejemplo, verbigracia, para muestra, un botón*); explicación (*lo que ocurre es que, que es, esto explica por...*); aclaración; reformulación (*es decir, o sea, quiero decir, o lo que es lo mismo, etc.*); fuente; origen; conclusión (*en consecuencia, por consiguiente, por tanto, por eso.*); y cierre (*en resumen, en resumidas cuentas, en pocas palabras, etc.*).

-*Fórmula de cierre*. Generalmente se expresa por medio de una conclusión o de un resumen.

-Definiciones, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones, citas y referencias.

-*Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices*. La objetividad y la universalidad de estos textos conlleva esta ausencia de matices y del empleo de valores estilísticos.

En el nivel oracional

Las oraciones simples y las oraciones compuestas coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales (causales, consecutivas, comparativas, concesivas y temporales) son las más frecuentes en la construcción sintáctica del texto expositivo.

Señalamos que para la exposición de información es preferible usar construcciones lógicas más que psicológicas, puesto que se persigue la objetividad y la universalidad. Se construye sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.

A continuación, destacamos las marcas textuales características de los textos expositivos:

-*Reformulaciones.* La reformulación consiste en exponer la misma idea con palabras diferentes para que se pueda entender con mayor facilidad. Para lo que se utilizan las expresiones: *dicho de otra forma, en otras palabras, es decir, o sea*. También se usan, con frecuencia, en estos textos, las ejemplificaciones, comparaciones, especificaciones, y enumeraciones.

-*Aposiciones explicativas.* Su función práctica es la de introducir información nueva en el texto. Se realizan explicaciones a través de: dos puntos introductorios, paréntesis aclaratorios, *que* explicativo, paréntesis y rayas explicativos.

-*Predominio del presente y del futuro de indicativo.* Suelen abundar los verbos estativos (*tener, estar, haber, permanecer, etc.*), así como el verbo copulativo *ser*. Como estos textos pretenden la generalización desde un punto de vista científico, en ellos abundan las formas verbales impersonales y las formas no personales.

En el nivel léxico

El léxico en estos textos busca la claridad, la precisión, la concisión y el rigor. Con este fin, se usan formas lingüísticas características de la exposición:

-*Adjetivación especificativa y pospuesta.* Esta adjetivación añade a la significación, propia del sustantivo, alguna cualidad no comprendida necesariamente en ella.

-*Sustantivos abstractos* en los textos de carácter humanístico, y *sustantivos concretos* en los textos de tipo técnico o científico.

-*Tecnicismos* propios de cada materia: cultismos, préstamos lingüísticos.

-*Términos compuestos, derivados y siglas propias de la materia desarrollada.*

-*Marcas de modalización o modalizadores.* Estas marcas indican el punto de vista del emisor en el discurso. En los textos expositivos son frecuentes los modalizadores asertivos, los que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado.

La mayoría de estas características se encuentran en los textos expositivos escritos por los alumnos, pertenecientes al corpus de datos de este trabajo, como se verá en el análisis de los mismos.

Hasta este momento, hemos estado exponiendo ideas, estudios e investigaciones, así como nuestros criterios –al aplicarlo al objetivo de nuestra tesis-, refiriéndonos a la lengua escrita en general. En el siguiente apartado, nos ocupamos de la lengua escrita en la etapa de Educación Infantil, porque, precisamente, nuestro trabajo se desarrolla en base a los datos obtenidos en esta etapa.

2.6. La lengua escrita en la etapa de Educación Infantil

Centrándonos ya en la etapa de EI analizaremos las investigaciones llevadas a cabo, tanto desde la perspectiva psicogenética, como desde la perspectiva sociocultural, en lo referente a la lengua escrita.

2.6.1. La perspectiva psicogenética

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) acerca de la adquisición del sistema de escritura y los procesos implicados en dicha adquisición han influido en la formación docente y en la investigación. El trabajo de estas autoras se ocupó de la evolución del conocimiento sobre la lengua escrita, desde las primeras escrituras que realizan los niños hasta que dominan la relación entre las letras y los sonidos de su lengua. Dichos estudios aplican a la escritura la concepción psicogenética piagetiana. Sus principios sostienen que cualquier conocimiento nuevo se basa en conocimiento anterior. Se ocupan de procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber; es decir, no se pasa de un estado de no saber absoluto a un estado de saberlo bien. Aplicar estos principios a la enseñanza de la lectura y de la escritura supone que quien enseña a leer y a escribir debe permitir y fomentar que los niños escriban y lean, según su lógica, de manera que puedan recorrer el camino que les posibilite avanzar en su aprendizaje.

El niño es sujeto activo de su aprendizaje, pues desde que nace interactúa con el medio que le rodea para conocerlo. En una sociedad alfabetizada, el

lenguaje escrito forma parte de ese medio, y, en efecto, el niño construye sus propias concepciones sobre el lenguaje escrito, como lo hace con el medio físico y social que le rodea.

Si queremos comprender cómo el niño aprende a escribir, necesitamos partir de la génesis de su conocimiento sobre el lenguaje escrito, conocimiento que comienza antes de que el niño sea escolarizado. Nos podemos aproximar al proceso de génesis del texto si consideramos que los niños aprenden a escribir por medio de la conversación, dando la oportunidad al niño de verbalizar y mediante el proceso de negociación en grupo que la maestra guía hasta que se ha consensuado el texto.

Durante el proceso de construcción del conocimiento sobre la escritura, el niño elabora sus propias hipótesis que no siempre coinciden con las de los adultos. El aprovechamiento didáctico de los conocimientos de los niños y la utilización de los recursos verbales de la maestra pueden ayudarles en su tarea de escritura contribuyendo al aprendizaje. A este respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) enfatizan que escribir no es lo mismo que copiar, y que un niño no aprende a escribir a través de las copias, sino poniendo a prueba sus conocimientos, aunque sean erróneos.

La interacción entre las hipótesis infantiles y las propuestas del medio activa el proceso de construcción del conocimiento sobre la escritura. Las sucesivas reformulaciones de dichas hipótesis infantiles hasta lograr la comprensión de las leyes que rigen la escritura adulta surgen de los conflictos cognitivos a los que los niños se van enfrentando. Hoy sabemos, por estudios que lo confirman (Bilbatua 1996, 2004; Ribera, 2002; Tolchinsky, 1993, Ríos, 2001, entre otros), que el conocimiento no convencional que el niño tiene de la lectura y de la escritura evoluciona hacia formas superiores en la medida en que puede experimentar escribiendo y leyendo a su manera, y reflexionar desde sus propias posibilidades.

Pero no todos los niños llegan a la escuela con el mismo conocimiento inicial. Los niños que provienen de un entorno que les ha brindado pocas o nulas experiencias con la lengua escrita (escasez de textos y de personas cercanas que hagan uso frecuente de ellos) llegan a la escuela con menos conocimiento de esta habilidad. La escuela tiene la función social de

compensar estas desigualdades iniciales. Con ese fin se creará en clase un ambiente alfabetizador, semejante al que han tenido en casa los niños que traen mayor información en lectura y escritura. Sólo en la medida en que se consiga crear en el aula este ambiente rico en eventos de lectura y escritura, mediante los cuales los niños tengan la oportunidad de interaccionar junto con los otros compañeros y con la mediación de los adultos, y apropiarse de sus características, funciones y procedimientos de uso, podrán convertirse en buenos lectores y escritores.

En base a los principios anteriores, se han realizado diversas investigaciones que han permitido establecer los pasos que sigue el niño en su conceptualización de la escritura. Los resultados iniciales de Ferreiro y Teberosky se confirmaron en las investigaciones siguientes; investigaciones realizadas en diversas lenguas y sistemas ortográficos: Chan & Nunes, 1998; Kamberelis, 1992; Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1988; Tolchinsky & Levin, 1985 y 1987; con sujetos de diverso origen social (Ferreiro, 1990). También los niveles de evolución propuestos inicialmente han sido revisados por Teberosky (1996), Teberosky y Solé (1999) y divulgados en gran cantidad de publicaciones sobre el tema (Peso & Vilarrubias, 1989; Roca *et al.*, 1990; Tolchinsky, 1993; Juliá, 1995; Maruny *et al.*, 1995; Carlino y Santana, 1996; Díez de Ulzurrun, 1998; Bigas & Correig, 2000; Teberosky & Colomer, 2001; y Díez Vegas, 2004, entre otros), de manera que pueden ser utilizados como guía para interpretar la evolución en el conocimiento de la escritura aun antes de que los niños estén alfabetizados.

A continuación se describen los niveles propuestos por Ferreiro (1991).

Niveles de reconstrucción del sistema de escritura por los niños

Ferreiro y Teberosky (1979) en su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* describen las características de las escrituras de los niños y su evolución. Como ya hemos dicho, numerosos estudios han investigado posteriormente este tema, pero en el trabajo que nos ocupa parece conveniente describir los niveles de apropiación del sistema de escritura para poder interpretar y comprender las producciones escritas de los niños.

Cabe preguntarse, entonces, en el marco del proceso de construcción infantil del sistema de escritura, ¿a partir de qué momento el niño da una

interpretación a su escritura? ¿En qué momento la notación gráfica deja de ser un trazo para convertirse en un objeto sustituto, en una representación simbólica? Según Ferreiro (1991), el proceso de escritura se caracteriza por una serie de niveles.

En un primer momento, los niños no diferencian notaciones: dibujo, escritura, números. Posteriormente, consiguen diferenciar el sistema notacional de la escritura de los otros sistemas notacionales (el dibujo trata de reproducir la forma del objeto, la escritura consiste en marcas arbitrarias pero convencionales).

-Primer nivel: escrituras indiferenciadas

Escribir es reproducir los rasgos típicos de la escritura de la que el niño identifica la forma básica.

a) Características de este nivel. Las escrituras ya tienen las características de cualquier sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad y convencionalidad. No es igual el dibujo que la escritura; la diferencia que existe entre los dos se debe a la organización de las líneas.

b) Los niños son capaces de distinguir entre dos formas de representación gráfica: icónica (dibujo) y no icónica (escritura). Se plantean cómo se relacionan el dibujo y la escritura. Dicha relación es para el niño un nuevo problema, se pregunta para qué sirve la escritura. Lo resuelve de la siguiente forma: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar: los nombres. Esta respuesta le plantea otro nuevo interrogante: ¿de qué manera se organizan las letras para representar adecuadamente los nombres de los objetos? La respuesta a esta pregunta da origen al segundo nivel, *escrituras indiferenciadas*, en el que el niño exige unas condiciones para que algo se pueda leer.

c) Características de las escrituras. Las escrituras indiferenciadas sólo se distinguen por la intención del autor; en lo referente al aspecto cualitativo, realizan una única grafía que puede ser de trazo continuo o discontinuo; en lo concerniente al aspecto cuantitativo, realizan un trazo de extensión arbitraria y sin control.

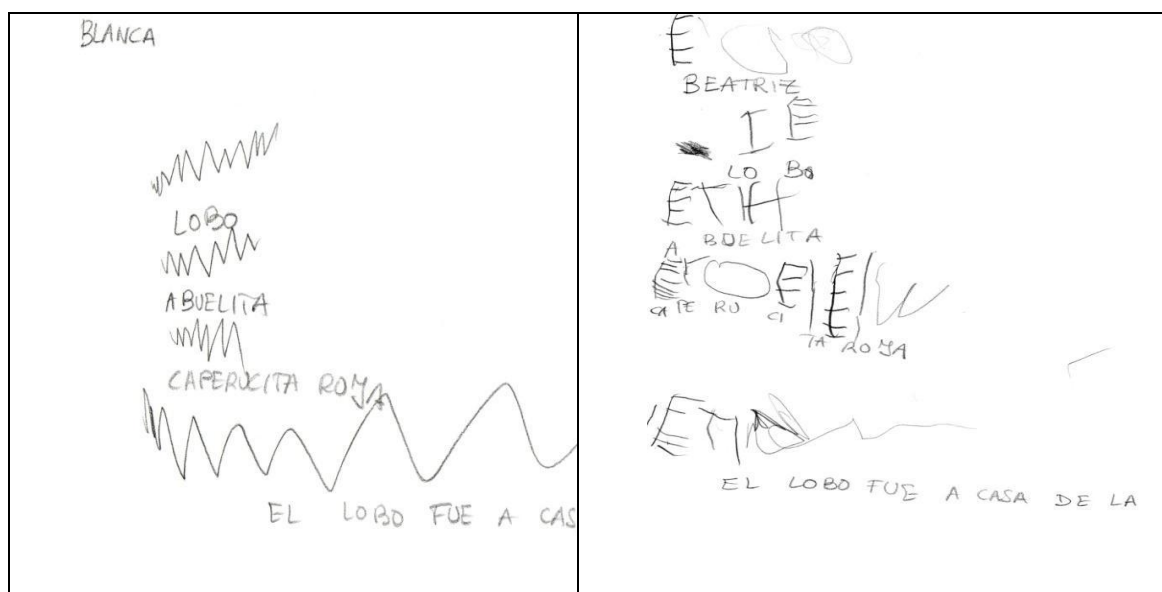


Figura 2.5. Escrituras indiferenciadas.

-Segundo nivel: escrituras diferenciadas.

En este nivel el niño llegará a descubrir las siguientes propiedades: a) establecer unas condiciones necesarias para que las escrituras sean legibles, se puedan leer; y b) descubrir la manera de diferenciar escrituras entre sí.

a) Con respecto a la primera propiedad, los niños piensan que para que unas marcas o notaciones se puedan considerar como escrituras deben cumplir unas condiciones *cuantitativas* y *cualitativas*. Respecto a la primera, los niños suponen que las escrituras deben tener una cantidad controlada de marcas, *hipótesis de cantidad*; existe una cantidad mínima de letras para que se pueda leer, que cada niño determina, la cantidad mínima suele ser a partir de tres letras. Los niños se plantean la pregunta ¿cuántas marcas tengo que escribir para que diga algo? En lo referente a la condición cualitativa, los niños se plantean que, para poderse leer una palabra, las marcas que la forman tienen que ser diferentes, *hipótesis de variedad intra*, esto es, en una palabra no se pueden repetir las letras. En resumen, el niño se plantea: una palabra con una letra sola no dice nada; una palabra con todas las letras iguales tampoco se puede leer.

b) Cómo diferenciar escrituras entre sí. Los niños piensan que las escrituras deben ser diferentes porque los significados también lo son, *hipótesis de*

variedad inter. Por ejemplo, no se puede escribir de igual forma *gato* que *pato*. Para diferenciar sus escrituras utilizan diferentes criterios, interesantes, pero ajenos a la correspondencia sonido-grafía, propia del sistema alfabético. Al escribir pueden tener en cuenta el criterio cuantitativo, el cualitativo, los dos al mismo tiempo u otros criterios externos, como puede ser poner las letras de un tamaño mayor, por ejemplo, para diferenciar *elefante* de *hormiga*.

Las escrituras de este nivel pueden consistir en marcas; pseudoletas, es decir, imitación de letras sin llegar a serlo; o letras, como podemos ver en las siguientes figuras:

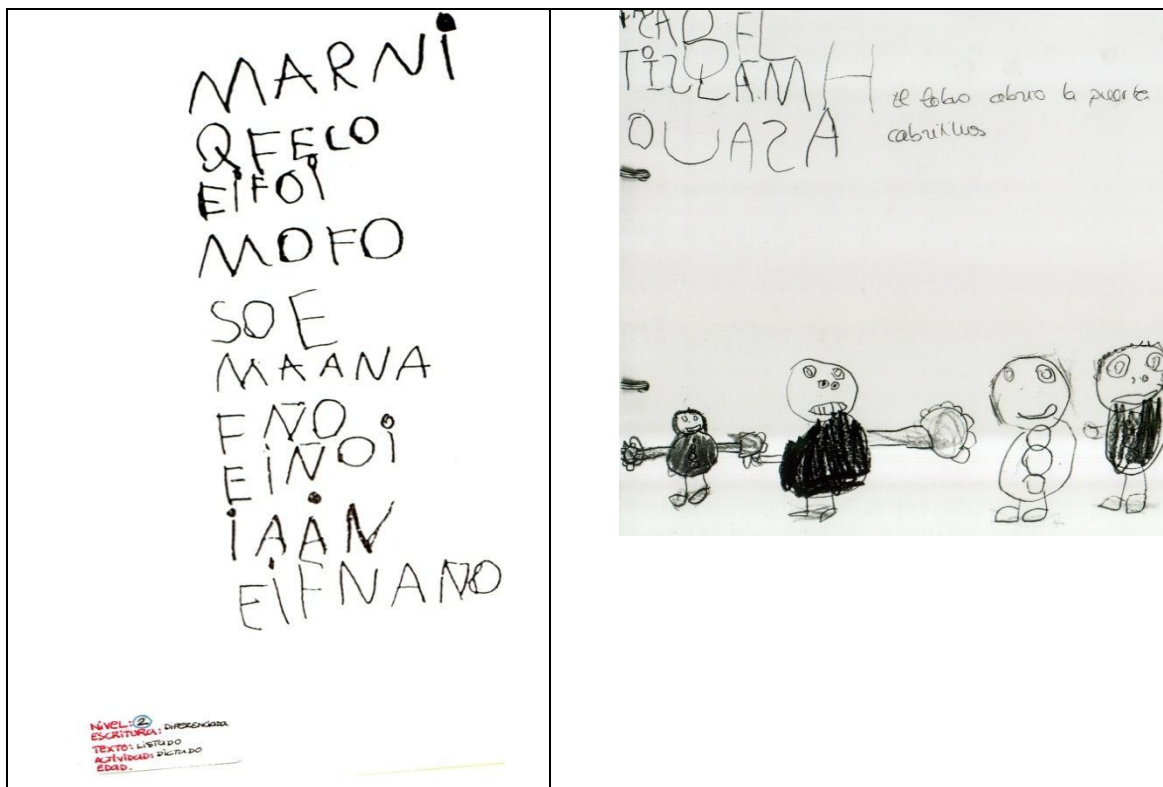


Figura 2.6. Escrituras diferenciadas.

-Tercer nivel: Fonetización de las escrituras

La principal característica de este nivel consiste en que los niños descubren la relación entre lo oral y lo escrito. Se distinguen tres subniveles: *silábico*, *silábico- alfabético* y *alfabético*.

Esta fase supone que los niños son capaces, por primera vez, de realizar un control objetivo de las variaciones de cantidad y de variedad de letras necesarias para escribir cualquier palabra.

Las escrituras *silábicas* representan una sílaba por una letra con valor sonoro convencional o por un signo no convencional, las pseudoletras, como podemos ver en la siguiente figura:

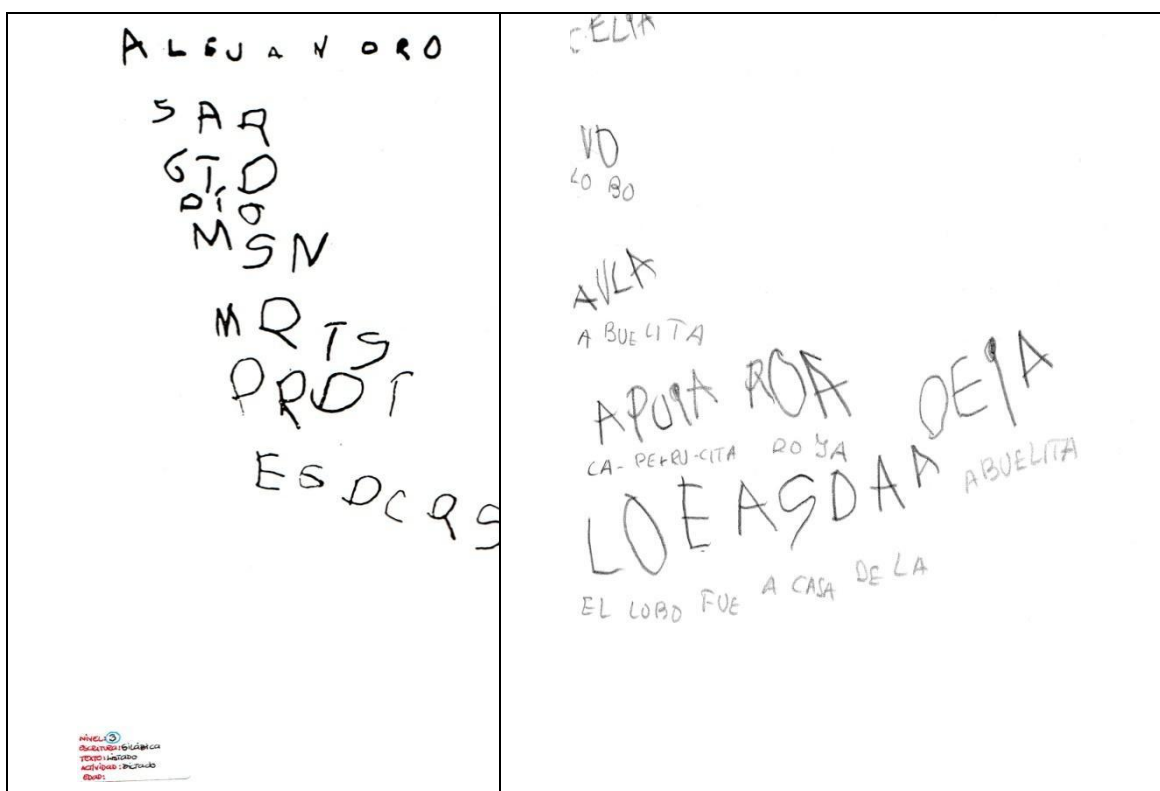


Figura 2.7. Escrituras silábicas.

Las escrituras *silábico-alfabéticas* suponen un subnivel de transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas. Lo que caracteriza a estas escrituras es que algunas sílabas se siguen representando con una sola letra, y otras sílabas se representan ya con las dos letras, como podemos ver en las siguientes figuras:

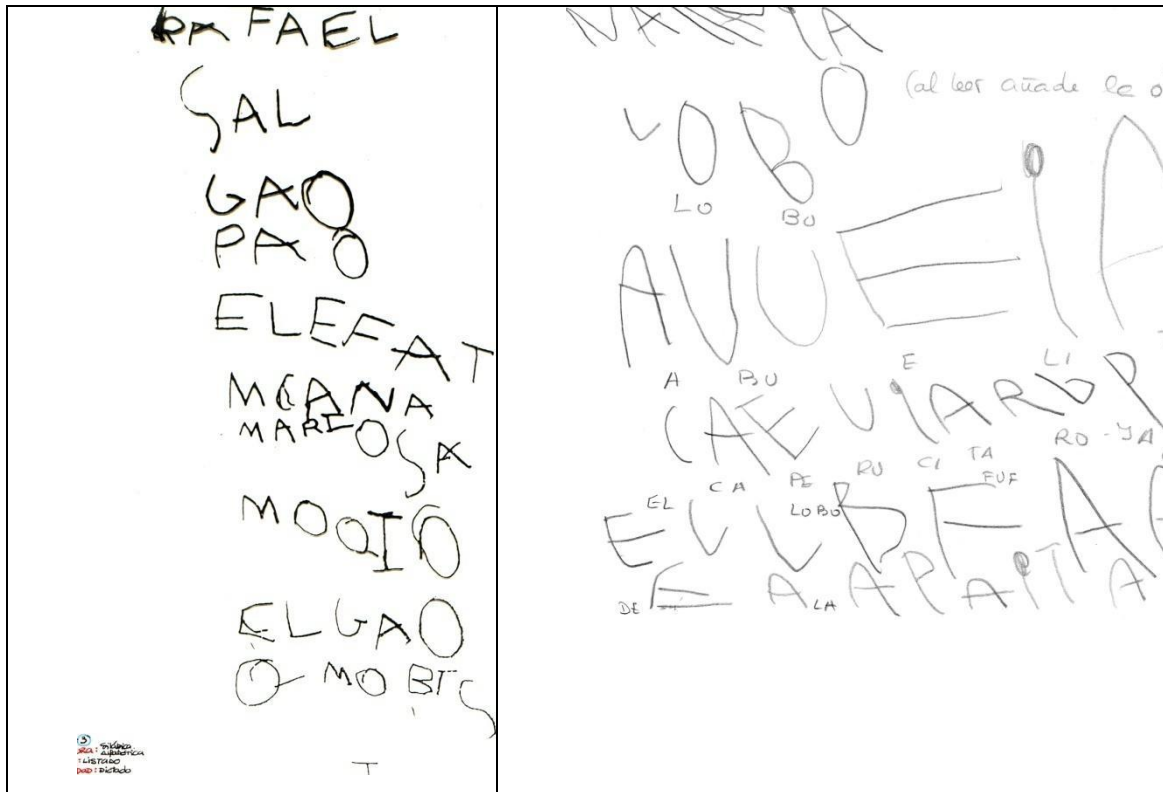


Figura 2.8. Escrituras silábico-alfabéticas.

Las escrituras *alfabéticas* se caracterizan por que los niños han descubierto la relación entre lo oral y la escritura; es decir, que cada fonema se representa por un grafema. En esta etapa, los niños son capaces de comunicarse con la escritura aunque no lo hagan de forma ortográficamente correcta.

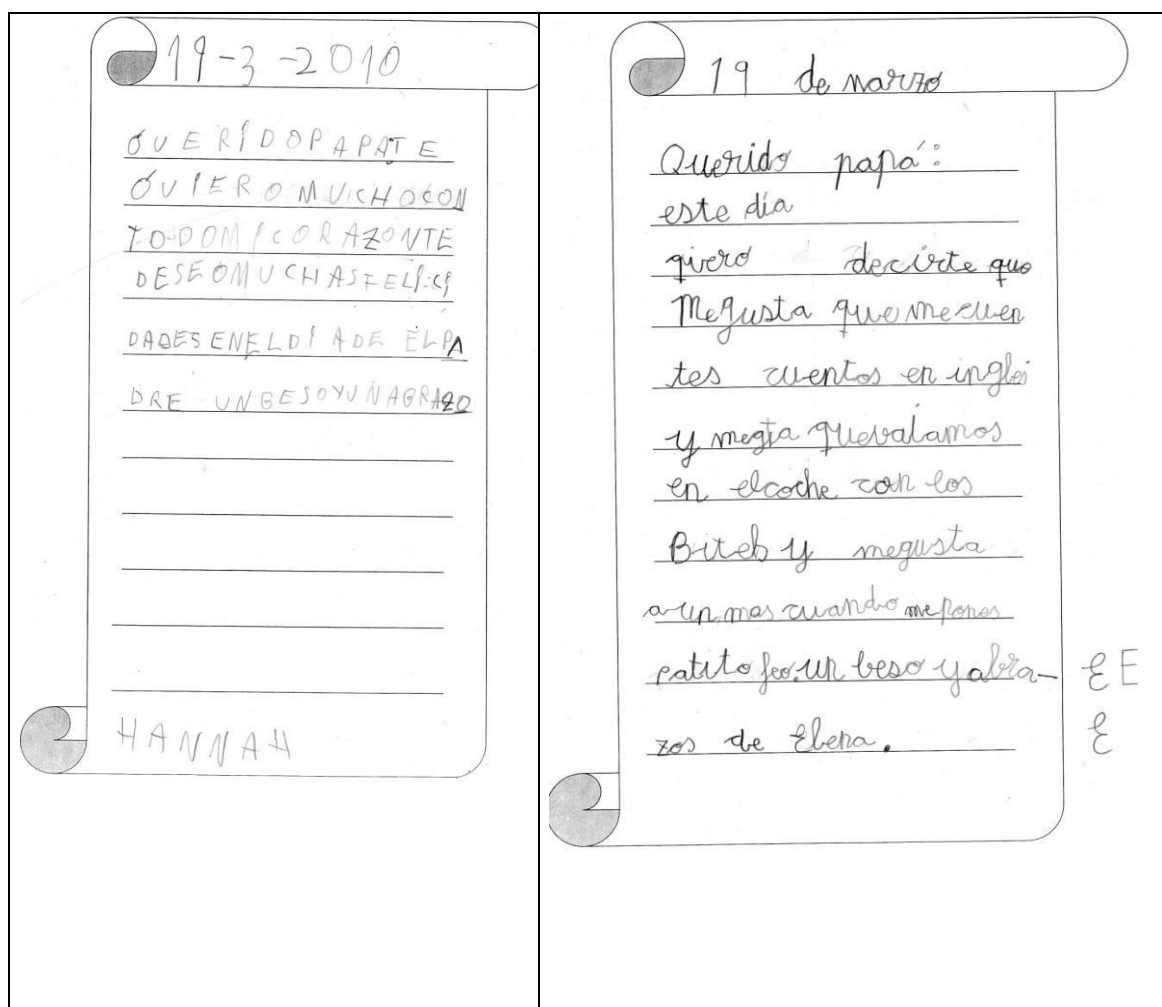


Figura 2.9. Escrituras alfabéticas.

El conocimiento y la toma en consideración de estos niveles establecidos y ampliamente aceptados suponen para los educadores y los investigadores una fuente de conocimiento de la realidad infantil, que permite una actuación didáctica ajustada y una posibilidad de interactuar en la ZDP de cada sujeto (Vygotski, 1973), como hemos desarrollado en el epígrafe 1.1.2 del capítulo 1, y que destacamos a continuación.

2.6.2. Estudios sobre la lectura y la escritura como actividad sociocultural. Aportaciones derivadas de la teoría de Vygotski

Es necesario recordar que Vygotski (1996) es el primero que se plantea la existencia de una “prehistoria del lenguaje escrito” y reconoce que “la historia de la escritura en cada niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarles, cómo se dibujan las letras”

(Luria, 1929). Las aportaciones de estos autores manifiestan que la actividad de escribir es la que ayudará a adquirir el sistema de escritura. El niño, antes de comprender las relaciones y el funcionamiento del sistema de escritura, ha hecho muchos intentos y esfuerzos para explicarlo; son estos primeros pasos los que constituyen la prehistoria de la escritura. El niño comprende cómo funciona la escritura escribiendo, viendo escribir a los demás, observando los usos sociales e intentando imitarlos y reconstruirlos para su propio uso. Esta es una consideración capital para el abordaje inicial de la lengua escrita en la escuela, así como en los entornos familiares.

Las aportaciones de Vygotski (1977) y de Bajtin (1982) han sido claves para la configuración de la visión del lenguaje como una actividad social y cultural, conforme ya se ha dicho. Según Bajtin, el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico porque nunca un enunciado es el primero y nunca es independiente de los demás, sino que es respuesta a otros enunciados anteriores, insertos en un entramado comunicativo que permite su interpretación. Además, el escritor no inventa en solitario su texto, sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. Así, en los planteamientos socioculturales, además de tener en cuenta el texto y el sujeto, como elementos fundamentales del proceso de lectura y escritura, se toma en consideración el contexto, es decir, cómo el entorno social y cultural incide en la comprensión de la lectura, en la producción de textos y en los usos que las personas hacen del lenguaje escrito. Ya nos hemos referido a ello anteriormente en el epígrafe 2.5.1., y ahora es necesario centrar esta cuestión en el entorno escolar: la producción de textos no se puede enseñar fuera del análisis de los contextos en los que se formula el mensaje escrito, ni se puede obviar la contextualización de los actos comunicativos en el acto didáctico. De ello nos ocuparemos más ampliamente en el capítulo 3.

No faltan estudios que demuestran, desde esta perspectiva de corte sociocultural, que el aprendizaje de la lectura y la escritura suceden en una práctica social, donde la relación con el libro y la lectura se remonta al ambiente familiar de la primera infancia (Brice-Head, 1983). Las investigaciones demuestran que las prácticas letradas familiares no sólo crean

una actividad placentera sino que también inician al niño en el proceso de alfabetización (Wells, 1988; Solé, 1987; Tolchinsky, 1993; Leseman y Jong, 1998). En este mismo sentido, Hiebert y Raphael (1998) destacan: (a) que las funciones mentales (leer y escribir) derivan de la vida social; (b) que las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje; y (c) que los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje. En este marco, los estudios sobre las funciones sociales de la lectura y de la escritura aportan el conocimiento necesario para involucrar a los aprendices en todos sus distintos usos. Tolchinsky (1990) sintetiza en tres las funciones sociales del texto escrito: la adaptación a una sociedad urbana y post-industrial, que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.

La línea del interaccionismo social de clara influencia vygotskiana reúne algunos estudios que se han ocupado de aspectos fundamentales como: la construcción del conocimiento en interacción social y la construcción social de la alfabetización como objeto de conocimiento. Los principales autores de este marco son Vygotski (1981) y Bajtin (1982); cabe destacar también las aportaciones de Bruner (1984, 1988), Werstch (1988,1991), Schneuwly (1992, 1997), Bronckart (1996) y Ribera (2002), quienes han continuado la línea iniciada por ellos. Desde esta perspectiva se intenta comprender cómo el ser humano adquiere el lenguaje oral y el lenguaje escrito, conocer cuáles son las características de los géneros discursivos en su uso social, cómo aprenden los niños esos géneros discursivos orales y escritos, y de qué forma y con qué medios las otras personas les ayudan a conseguirlo. Además, dicho marco ayuda a comprender lo que sucede en el aula cuando se intenta enseñar a producir géneros escritos con niños de tres, cuatro y cinco años.

2.6.3 Concepciones de la maestra sobre la lengua escrita

Consideramos que las concepciones (conocimientos, opiniones creencias, valores, actitudes) de la maestra sobre la lengua escrita son los elementos fundamentales que constituyen su práctica de enseñanza. Elementos que ella ha creado a partir de las experiencias prácticas y teóricas que ha tenido la oportunidad de vivir en su desempeño profesional.

Con el fin de comprender mejor las prácticas de enseñanza, distintas disciplinas se han ocupado en sus estudios de las concepciones de los maestros, por su influencia en las decisiones que toman en el aula.

Desde hace décadas se han desarrollado diferentes investigaciones relativas al pensamiento del profesor. Pero la poca consistencia de los estudios que se centraban en el proceso-producto y el escaso éxito de las investigaciones sobre la conducta del profesor han llevado a considerar el pensamiento del profesor como una de las variables de mediación que pueda explicar los distintos comportamientos de los docentes (Pérez Gómez. 1983).

Actualmente, los estudios se inclinan “por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado, tal como señala Llinares (1996), a partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos del pensamiento de los profesores”(Moreno Moreno y Azcárate Giménez 2003, citados por Serrano Sánchez, 2007: 268-269). Se trata de conocer qué procesos de razonamiento tienen lugar en la mente de un profesor en el ejercicio de su actividad profesional.

Todo profesor, como cualquier persona construye significados y representaciones en sus interacciones con los demás, que resultan complejas, porque están integradas por elementos cognitivos, y también emocionales, que pueden ser conscientes o inconscientes, Y estas representaciones son la base, tanto cognitiva como afectiva, y, por tanto, de comportamiento de cada ser humano.

Ahora bien, en la vida práctica, el ámbito profesional del profesor no está tan separado del personal, puesto que decide, no sólo basado en el conocimiento explícito profesional, sino también condicionado por su forma de pensar, su manera de sentir y su modo de actuar, debido a creencias y hábitos, en gran parte implícitos y muchos inconscientes, que forman parte de su propia identidad (Korthagen, 2001).

Generalmente, el conocimiento explícito o formal se considera, en base a una concepción racionalista, superior a las representaciones y creencias implícitas; los saberes verbales o formales se valoran más que los saberes prácticos o informales, cuando podemos decir que más bien ocurre lo contrario: “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o

prioridad funcional con respecto a las representaciones y procesos explícitos” (Pozo, 2006).

En este mismo sentido, Cambra y sus colaboradores han construido, para la enseñanza de las lenguas, un sistema formado por tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS), partiendo del modelo de Woods (1996) –creencias, representaciones y conocimientos (BAK)-.

De acuerdo con estas concepciones, creemos que es imprescindible conocer el sistema CRS del enseñante, puesto que el maestro fundamenta su práctica en unas creencias, en unas representaciones y en unos saberes, cuando lleva a cabo su tarea. Y una manera de averiguar cómo una maestra realiza sus actividades consiste en hacer una entrevista.

En este capítulo, que hemos llamado complejidad de la escritura, nos hemos ocupado del origen y de las funciones de la escritura, destacando la función epistémica de la misma. Además, hemos tratado la exposición y explicación de información, el contexto y el texto. También hemos abordado las perspectivas teóricas de la lengua escrita en la EI. Y, por último, nos hemos ocupado del pensamiento del profesor.

A continuación, se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

3

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

En este capítulo sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura nos ocupamos en primer lugar del código, del aprendizaje de los aspectos textuales y discursivos, de los métodos y pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita. A continuación, tratamos los proyectos globalizados y la secuencia didáctica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Posteriormente, abordamos la escritura, la lectura y el lenguaje oral en la secuencia didáctica. Acabamos con las intervenciones de la maestra en el trabajo con secuencia didáctica para la escritura de un texto.

La enseñanza de la producción escrita se ha renovado en las últimas décadas. A ello han contribuido los estudios sobre los procesos y sobre los aspectos implicados en las situaciones de lectura y escritura Wells, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes y Flower, 1996; los estudios sobre los géneros, el texto y el discurso Bajtin, 2003; Bronckart, 1996; Adam, 1996; Van Dijk, 1980, 1983; entre otros; y sobre el interés por el conocimiento de los usos de la lengua (Halliday, 1994; Wells, 1988). Estos estudios, realizados desde diferentes perspectivas, han aportado datos suficientes para fundamentar la enseñanza de la lengua escrita como hemos expuesto en el capítulo 2.

Además, como hemos señalado en el capítulo 1, desde la perspectiva sociocultural en la que se enmarca este trabajo, se sostiene que la actividad social tiene que ser el marco de la actividad didáctica, para que ésta tenga sentido (Bruner, 1997; Olson, 2004; Graves, 1991; Camps y Ribas, 2000; Tolchinsky, 1993; 2001; Fons, 1999; Fernández, 2007, entre otros). Se considera igualmente que las actividades humanas, leer y escribir, son el resultado de la interacción en contextos sociales concretos, que requieren acciones encaminadas a comunicarse y a aprender.

Esta perspectiva sociocultural de la didáctica de la composición escrita supera la concepción de los aprendizajes escolares centrados exclusivamente en los aprendices, olvidándose de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, del papel docente, y de las características específicas de los contenidos. Dicha perspectiva plantea, además, la necesidad de enseñar los usos específicos adecuados a cada situación, y el estudio simultáneo de los tres elementos que constituyen el triángulo didáctico: enseñanza, alumnado y contenidos, sin olvidar los contextos que afectan a cada uno de ellos (Milian, 1996).

Por su parte, Camps (1997) resume algunos de los aspectos que a su parecer son más relevantes para la renovación de la enseñanza de la lengua escrita: la intervención en el proceso de producción escrita; la ayuda a mejorar el texto antes de finalizarlo; la oferta a los alumnos de situaciones reales de escritura, que les faciliten actualizar y aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir y aprender a escribir; el fomento de la interacción oral con el profesor y con los compañeros durante el proceso de escritura.

A su vez, algunos autores se han ocupado del análisis de situaciones docentes observadas bajo una perspectiva microanalítica (Dolz y Plane, 2001, 2008; Fernández, 2007; Altava *et al.*, 2006; Ríos, 2008; Ríos, Gallardo y Fernández, 2010) e intentan comprender los fenómenos que ocurren en el aula, para extraer de su interpretación conclusiones para la mejora de las prácticas.

Con respecto al aprendizaje de la lengua escrita, podemos decir que, como cualquier otro aprendizaje, es un resultado del aprendiz y del entorno, entendido éste como la familia, la comunidad cercana, la escuela o el aula. Como ya se ha dicho en el capítulo 2, el alumno, al enfrentarse a una tarea de escritura concreta, establece relaciones entre su propio contexto de emisor y el del receptor en el contexto de producción. Es en este contexto de producción en el que planificará, consultará, redactará y revisará el texto (Milian, 1996).

Por lo tanto, abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es enfrentarse a una tarea compleja, puesto que son diversos los factores implicados en el acto de escribir, que precisa formación, dedicación y esfuerzo, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. Los docentes necesitan poseer formación teórica y experiencia didáctica que les facilite la enseñanza de la escritura. Los alumnos necesitan motivación, interés y dedicación, pues, saber escribir, como ya hemos señalado, depende de procesos emocionales, cognitivos y sociales; y ello exige a los aprendices mucho más que el conocimiento de la norma.

3.1. Enseñanza y aprendizaje de la escritura en Educación Infantil

En la etapa de EI, podemos comprobar que sigue siendo un tema de actualidad la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de

la escritura. En la mayoría de los países europeos se inicia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años de la escolaridad, en el primer ciclo de EP suele ser el momento más adecuado (Fons y Gil, 2011). Sin embargo, en nuestro país, la escolarización generalizada en la EI ha colocado a los aprendices frente al dominio de conocimiento de la lengua escrita.

Así pues, podemos afirmar que hablar de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lengua escrita y de métodos es un tema que interesa hoy día. Lo confirma el hecho de que los estudios se siguen ocupando del mismo, el profesorado lo demanda en la formación permanente (congresos, cursos, seminarios, grupos de trabajo para docentes en ejercicio); la propia experiencia de los maestros también lo corrobora. Se puede observar que continúa la preocupación por todo lo que parece relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y que los profesionales, los políticos y los teóricos siguen interesándose por este campo de la didáctica.

A continuación, damos cuenta de algunos estudios que se han ocupado del tema.

Para algunos autores (Ravid y Tolchinsky, 2002), el aprendizaje de la lengua escrita implica necesariamente aprender un sistema de escritura que permita producir e interpretar expresiones lingüísticas, así como también que posibilite aprender el estilo discursivo propio de la lengua escrita. Los conocimientos relacionados con el sistema de escritura han sido los más investigados y los que con más frecuencia se han propuesto como predictores de éxito del aprendizaje de la lengua escrita. Entre ellos, el *conocimiento del nombre de las letras* se considera muy relacionado con los progresos iniciales en el aprendizaje de la lectura (Cardoso-Martins, 2001; Chall, 1967; Pennington & Lefly, 2001). Según estos estudios, los niños que conocen los nombres de las letras estarían mejor preparados para descubrir las relaciones letra/sonido y utilizar esta correspondencia para la decodificación de palabras.

Otras investigaciones destacan la correlación entre conocimiento de las letras y conciencia fonológica -la habilidad explícita para identificar, analizar y manipular la estructura sonora de palabras (Castles y Coltheart, 2004; Share, 2003). Desde otros supuestos, se consideraba la conciencia fonológica como

un prerequisite para el aprendizaje de la lectura (Rosner y Simon, 1971; Wallach y Wallach and Williams, 1980). Pero desde hace tiempo se tiene la convicción de que la conciencia fonológica es una consecuencia, junto con el conocimiento de las letras, del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético (Alegría, 1985). Es la reflexión sobre el sistema de escritura la que provoca ese metaconocimiento, es decir, ese acceso a la ruta fonológica.

Otros estudios tienen por objeto lo siguiente: i) detectar las habilidades o conocimientos específicos que están implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura (percepción visual y auditiva, conciencia metamorfológica, conciencia metafonológica, conocimiento léxico, conocimiento de letras y sonidos) con el fin de identificar los predictores de aprendizaje (Goikoetxea, 2005; Ortiz y Guzmán, 2003); ii) controlar el cambio de los predictores en función de la fase del aprendizaje de la lectura (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola y Nurmi, 2004); iii) programar actividades didácticas que mejoran el dominio de dichas habilidades (Defior, 1994); iv) contrastar el efecto de métodos verificados en el dominio de una habilidad concreta (Artiles, Jiménez y Yáñez, 2007).

Algunas investigaciones abordan la definición de buenas prácticas (Pressley *et al.*, 2001), las representaciones de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (Strauss, Selzer, Ravid y Berliner, 1999), y las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura (Jiménez, Yáñez y Artiles, 1997). Las variables que se utilizan para diferenciar entre buenas prácticas son las siguientes: (1) el grado de aprovechamiento de los aprendizajes ocasionales o de los emergentes de aula; (2) los factores de dinámica general, como la flexibilidad de los agrupamientos entre alumnos o la aceptación de la heterogeneidad de niveles entre ellos; y (3) la variedad de documentos escritos utilizados en el aula.

Como hemos expuesto en capítulos anteriores, nos enfrentamos a un aprendizaje complejo, el de la lectura y la escritura, que moviliza distintos conocimientos y habilidades para los que no hay una única respuesta. Desde la perspectiva de la complejidad que centra la enseñanza de la lengua escrita, vamos a analizar diferentes propuestas para su enseñanza.

Hablaremos, en primer lugar, de métodos de enseñanza. Los métodos suelen ser un conjunto de normas y ejercicios ordenados bajo unos principios que se aplican, esperando que el resultado sea similar en la mayoría de los casos. A estos se les suele denominar, generalmente, métodos de enseñanza de la lectoescritura, haciendo referencia a un término, que engloba actividades tan diversas como las que se implican en la lectura y las que se implican en la escritura o composición de textos. Naturalmente, estos métodos no abordan los procesos complejos de la escritura en su totalidad y solamente se centran, en su gran parte, en la enseñanza del código.

Desde los años 70, se han buscado las claves para clarificar cuál es el método más eficaz. Nos parece interesante la revisión de Barrio (2006) sobre lo que Braswlvski (1984) denomina *la querella y el uso de los métodos* de enseñanza de la lectura y la escritura. Este autor insiste en que la discusión sobre los métodos para enseñar la lengua escrita no ha desaparecido, sino que en los últimos años ha adquirido mayores dimensiones y, para documentarlo, realiza un repaso de lo que ha ocurrido en los últimos años en Francia y en EEUU, países que han entrado a fondo en la bondad o ineficacia de uno u otro método.

En nuestro medio, los trabajos de Castells (2006) constituyen una interesante aportación respecto a la eficacia de los métodos. Esta autora comparó los conocimientos de grupos de niños que han recibido instrucción con métodos sintéticos, analíticos y analítico-sintéticos, y llama la atención sobre los siguientes aspectos. Los niños que han recibido instrucción con métodos analíticos tienen menor autonomía en la lectura, lo cual puede ser debido a que este tipo de prácticas desarrollan de forma más lenta las estrategias fonológicas, que posibilitan la lectura de palabras de uso poco frecuente; o puede ser debido a que les cuesta acceder al significado de las palabras por la falta de dominio de las relaciones grafía-sonido. En todo caso, Castells señala que no existen diferencias entre los grupos de niños en lo referente al desarrollo fonológico, o sea, que dicho conocimiento se ha desarrollado de la misma forma en los grupos de niños que han sido instruidos con métodos diferentes. Destaca esta autora la importancia que tienen estos resultados, en cuanto que muestran una ventaja de las prácticas analítica y

analítico-sintética frente a lo que ocurre en un planteamiento sintético, puesto que las primeras favorecen que los niños desarrollen estrategias dirigidas a comprender, esto es, a atribuir sentido a la lectura, y plantean la necesidad de realizar actividades de lectura más complejas que la simple relación entre lo escrito y lo oral. Sin embargo, en las prácticas sintéticas, las actividades de lectura suelen ser simples y carentes de atribución de sentido.

La autora señala la diversidad de actividades que ofrecen las prácticas analítico-sintéticas. Prácticas, que a su vez, se han manifestado más rápidas que las otras para el dominio de la lectura autónoma. Además, las actividades que proponen estas prácticas van más allá del desciframiento y se adentran en la extracción de significado. Por otra parte, Castells también indica que es necesario realizar una acción docente individualizada que apoye el incremento de estrategias, tanto de decodificación como de comprensión y expresión.

Desde una perspectiva más amplia, en la que se contemplan otros aspectos, la revisión realizada por Alonso-Cortes y Sánchez (2012) ofrece una panorámica de la investigación reciente. Dicho trabajo aporta información del estado de la cuestión, centrándose en: 1) la influencia de las prácticas docentes en el aprendizaje inicial de la lengua escrita; las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir; la influencia de las prácticas en los resultados de aprendizaje de los niños; 2) la influencia de los conocimientos previos a la instrucción formal en el aprendizaje de la lengua escrita; y 3) la interacción en el aula y la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

Los estudios muestran que no hay uniformidad entre los docentes en la forma de abordar la enseñanza en general, y de la lectura y la escritura en particular. Se puede constatar que existen diferencias importantes en la forma de gestionar el aula (González, Buisan, y Sánchez, 2009). Dichas diferencias se producen por razones diversas, entre otras por las creencias y las representaciones que tienen los profesores sobre cómo se aprende y cuál es su papel para contribuir a ese aprendizaje, así como por la formación inicial y continua⁵. Estas diferencias se manifiestan tanto en las tareas que los

⁵ En el campo de la formación continua, el estudio de APILE (*Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* SEJ2006/052992, subvencionado por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I, 2004-2007) pone de manifiesto que existen diferentes tipos de prácticas de enseñanza.

maestros plantean como en el papel que desempeñan en la resolución de las mismas por el alumnado, en las interacciones entre niños o con la maestra, en los contenidos relacionados con la lectura y la escritura que se usan, en los materiales que utilizan, y en los aspectos organizativos.

En resumen, la enseñanza de la lectura y de la escritura va mucho más allá del uso de un método, puesto que es necesario atender a la complejidad del aula y a los numerosos factores que intervienen en el éxito de la enseñanza.

Cuando ponemos la mirada en el aprendizaje, tampoco existe un método idóneo, ya que el aprendizaje es un proceso personal e intransferible, como hemos visto en el capítulo 1. Si observamos la realidad del aula, las maestras con más experiencia, al inicio de la alfabetización, no siguen un método determinado, ni siquiera un material concreto que se adapte a un método particular. Lo que hacen las maestras más eficaces, en la mayoría de los casos, es enseñar a partir de distintas situaciones, variedad de materiales, diversos textos, etc. O sea, que la realidad es que no hay método, sino unas tareas que funcionan para iniciar en la lectura y la escritura (Tolchinsky y Ríos, 2009).

Después del análisis de los estudios, nos situamos en el aula, donde la enseñanza se planifica, se experimenta y se ponen en práctica diferentes propuestas. Surge de nuevo la controversia: ¿cómo enseñar?, ¿cuál es la mejor forma de hacerlo?, ¿existe un método ideal para la enseñanza de la lectura y la escritura?

Detectamos dos posturas básicas en la enseñanza inicial de la lectura y de la escritura. Una que considera que para enseñar a escribir es necesario primero el conocimiento del código, antes de poder acceder al conocimiento del lenguaje escrito; y que, consecuentemente, se centra en su enseñanza. Y otra, que considera que el conocimiento del lenguaje escrito se debe enseñar de forma simultánea al del código; y, en consecuencia, los niños, desde el inicio de su escolaridad, tienen la oportunidad de producir y leer textos de diferentes géneros con la ayuda de la maestra.

Aunque, teóricamente, una gran mayoría está de acuerdo en que el aprendizaje inicial de la lengua escrita no termina con el aprendizaje del código,

sino que requiere, desde el principio, usos cada vez más complejos, como registrar, comunicar y transformar conocimientos sobre la lengua escrita (Camps, 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Solé y otros, 2005); algunos estudios que han analizado prácticas educativas (Altava, Gimeno, Pérez, Ríos y Gallardo, 2006; Dolz y Plane, 2008) concluyen que, en la práctica de aula, todo este conocimiento no está asumido.

A pesar de las numerosas investigaciones y propuestas didácticas desarrolladas durante los últimos 20 años, no se ha generalizado una enseñanza inicial de la lengua escrita, basada fundamentalmente en el acceso al conocimiento de los textos y de los géneros. Tolchinsky y Ríos (2009) ponen de manifiesto que hay diferentes maneras de considerar las actividades de lectura y de escritura en las aulas de EI y primeros cursos de primaria; y que un porcentaje importante de docentes (30%) priman el trabajo de acceso al código sobre el de acceso a los textos. Se necesitan otras estrategias para que la investigación llegue a la escuela, aunque este tema excede a los planteamientos de este trabajo.

3.1.1. *Adquisición del código*

Lo que tradicionalmente se ha hecho en la escuela y, en gran medida, se continúa haciendo, se sitúa en la primera posición que hemos mencionado anteriormente. Se enseña primero el sistema de escritura, y después se enseña a producir textos, porque se considera que el conocimiento del código es un requisito previo a la enseñanza del lenguaje escrito.

Por lo general, en la escuela se suele dedicar más tiempo a la enseñanza del código y a su aprendizaje por parte de los niños, utilizando para ello diferentes métodos y tareas.

Las actividades que se suelen plantear en los inicios de la lectura y la escritura para la enseñanza del código se han englobado en el término lectoescritura. Este término no se adapta a las operaciones y a las tareas esenciales que es necesario realizar para la construcción de significados (lectura) o de textos (escritura). Además, leer y escribir son dos habilidades diferentes; leemos o escribimos, no podemos hacer las dos cosas a la vez.

Las actividades de lectoescritura suelen estar centradas, casi exclusivamente, en ejercicios de grafomotricidad, en ejercicios encaminados a lograr los llamados prerrequisitos; en tareas para aprender el código de manera ordenada y secuenciada, en las que todos los niños de la clase deben llevar el mismo ritmo de aprendizaje, y tener las mismas experiencias con la lectura y la escritura. Todas estas actividades suelen estar alejadas de los intereses y de la experiencia de los niños, y carecen de funcionalidad.

En esta concepción de la lectura y de la escritura no se suelen incluir tareas complejas desde el punto de vista cognitivo, que exijan al niño poner en funcionamiento diferentes capacidades y que supongan un reto y estímulo para su aprendizaje. Tampoco se suelen incorporar variedad de tareas de lectura y de escritura. No estamos de acuerdo con esta propuesta, porque, como hemos expuesto en el capítulo 2, escribir es una tarea compleja en la que intervienen factores diversos, que, a su vez, requiere para su enseñanza tareas ricas y variadas. Pensamos que las propuestas didácticas que se ofrecen no tienen mucha relación con las actividades complejas y de alto nivel que se abordan cuando se escribe (aunque sea con la mediación de la maestra). Se puede escribir de forma colaborativa, dictando al adulto de forma espontánea, con escrituras no convencionales y con diferentes recursos gráficos o lingüísticos (los disponibles y al alcance del aprendiz).

En consecuencia, como se puede deducir de todo lo expuesto, defendemos que el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código y del lenguaje escrito.

3.1.2. Aprendizaje de los aspectos textuales y discursivos

Como hemos apuntado en el apartado anterior, se suele prestar mayor atención a la enseñanza y al aprendizaje del código que a la de los aspectos discursivos del texto escrito. El lenguaje escrito no se tiene en cuenta en las primeras edades, en cuanto que no se suele trabajar en ellas la producción de textos. Esto da como resultado que los alumnos tengan pocas oportunidades de aprender los aspectos discursivos escritos, el trabajo con el lenguaje escrito permitiría a los alumnos conectar sus experiencias, de fuera de la escuela y

dentro de ella, con la lengua escrita, y también les posibilitaría conocer sus funciones.

3.1.3. De los métodos a los perfiles de prácticas

Como venimos exponiendo, hay diferentes formas de enfocar la enseñanza de la lengua escrita. Cada modo de enseñar se apoya en un referente teórico y en la experiencia de los docentes, como muestran algunas investigaciones actuales.

En los resultados de la investigación APILE, ya mencionada, se identificaron tres tipos de prácticas o formas de hacer, que configuran tres perfiles diferenciados: *instruccional*, *situacional* y *multidimensional*. La delimitación de estos perfiles de prácticas para la enseñanza de la lectura y de la escritura presenta una perspectiva interesante para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las mismas (Buisan, Sánchez y Riaño, 2009).

Se adscriben al perfil de *prácticas instruccionales* aquellos maestros que destinan un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura, o que recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir; que corrigen a los niños que adivinan, en vez de leer; y que realizan actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

Por su parte, los docentes que se incluyen dentro del perfil de *prácticas situacionales*, afirman que organizan frecuentemente sus actividades de lectura y de escritura en pequeños grupos, que utilizan las situaciones que emergen en clase. Expresan que programan junto con otros maestros de otros niveles, deciden qué vocabulario enseñar, teniendo en cuenta las experiencias de vida que le relatan los niños; afirman que evalúan el progreso, observando cómo los niños escriben autónomamente textos breves, que utilizan una diversidad de material impreso en su clase; y manifiestan que estimulan a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan, aunque todavía no conozcan las letras de esa palabra.

Finalmente, los maestros a los que se asigna el perfil de *prácticas multidimensionales* dicen que destinan un tiempo específico para actividades de lectura y de escritura, recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos

para enseñar a leer y a escribir; afirman que se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura, proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta; y, finalmente, manifiestan que trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

En definitiva, parece que estos perfiles reflejan, de forma general, las distintas maneras en que los maestros abordan la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en nuestro entorno.

3.1.4. Pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita

Aunque siguen existiendo dudas acerca de los mejores procedimientos para enseñar a leer y a escribir, los resultados de las investigaciones nos ofrecen pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita, que, aunque no son absolutamente nuevas, se van precisando, cada vez más, apoyadas en otros estudios o corroborando estudios anteriores. Nos aportan información acerca de los pilares, en los que resultaría conveniente basar la enseñanza de la lengua escrita, más allá de los métodos, de los prerrequisitos y de las explicaciones de un tipo u otro que en la formación se han ido barajando.

Los parámetros más significativos que dan forma a la competencia docente se refieren, principalmente, a la buena gestión del aula; a la diversificación de las actividades de lectura y escritura; y a la creación de dinámicas ricas que potencien la interacción colaborativa entre niños y entre niños-adulto.

Por tanto, el docente debe saber crear contextos significativos en los que, de forma continuada, se lea y se escriba. También debe gestionar, de forma equilibrada, el tiempo dedicado a tareas de decodificación y a tareas de producción y de lectura de textos.

Además, el docente debe saber cuestiones tales como: diseñar tareas de alto nivel y que supongan un reto; incorporar la corrección del error dentro de la dinámica de producción de textos o de la lectura, a la vez que va proporcionando andamiajes continuos; relacionar e integrar el aprendizaje lingüístico en las actividades de otras áreas del curriculum (matemáticas, conocimiento del medio). También tiene que conocer a fondo los procesos que intervienen en las actividades de lectura y escritura para acompañarlos,

siempre dentro de situaciones reales de uso de la lengua escrita; ha de diseñar actividades y usar materiales cada vez más difíciles y ofrecer a los niños oportunidades para planificar, redactar, revisar y publicar sus textos.

Otro factor determinante es la creación de expectativas y actitudes positivas en los niños, frente a los retos proporcionados. En las aulas más eficaces se encuentra subyacente el mensaje de “puedo ser lector”, “puedo escribir para comunicar”, más allá de las tareas mecánicas para aprender el código.

Un parámetro importante es la selección y el uso de materiales, debido a que éstos realizan la función de mediación entre lo que se pretende enseñar y el aprendiz. Los materiales son instrumentos que permiten aproximar el mundo de lo escrito a quien aprende y ponen al aprendiz en situaciones de comunicación y uso de la lengua. Si partimos de la premisa de que la enseñanza de la lengua escrita no puede alejarse de las situaciones en las que se lee y se escribe en la sociedad, los materiales deben favorecer la representación de ese mundo. Los materiales son los medios para conectar con esas realidades -lejanas o próximas- en las que es necesario leer y escribir (Ríos, 2008).

En este trabajo pretendemos mostrar, con un modelo concreto y experimentado, la secuencia didáctica, que, más allá de la enseñanza de los elementos gráficos, la alfabetización inicial se apoya en el manejo de textos y significados insertados en situaciones de comunicación social complejas. La didáctica de la lengua escrita inicial (centrada en el período de 3 a 8 años) se fundamenta sobre conocimientos tales como: psicología del aprendizaje (Vygotski, 1977; Bruner 1997); sobre los procesos de transferencia de conocimientos del adulto a los aprendices (Rogoff, 1993); sobre lo que sabemos de los procesos de escritura y las operaciones complejas (Bereiter & Scardamalia, 1987), que ayudan a la construcción eficaz del texto y a la construcción de la mente del escritor.

La construcción del conocimiento sobre la lengua escrita se realiza, obviamente, sobre los conocimientos anteriores de los niños, desde los primeros momentos en que la sociedad y su entorno les aportan información sobre lo escrito. De aquí la importancia que tiene que el docente proporcione situaciones y ayudas para acceder a estas tareas complejas. Por ello,

apostamos por una didáctica de la lengua escrita inicial basada en situaciones reales y reflexivas de uso de la lengua, en contextos creados a partir de necesidades de aprendizaje y de motivos por los que se justifica incorporar contenidos nuevos, los relativos a “aprender a escribir” (Camps, 2000; Fons, 1993).

Los perfiles situacionales y multidimensionales, a los que hemos hecho referencia más arriba, propician determinados tipos de prácticas, como el trabajo por proyectos, que se sustentan en una concepción global de la educación y que ofrecen una manera interesante de cómo se aprende a leer y escribir, y cómo se puede enseñar a hacerlo.

3.2. Los proyectos

Los proyectos de trabajo se incluyen en las propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización considerada desde los alumnos y desde el profesor⁶, conciben la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo; dan un sentido funcional a los aprendizajes, que sostienen que el conocimiento se adquiere en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado.

Por lo tanto, los proyectos de trabajo eligen fomentar la interacción (docente-alumno y alumnos entre sí) con el propósito de conseguir la construcción conjunta del conocimiento, para lo que se sirven de las posibilidades que ofrece el espacio social del aula. Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención prioritaria a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica que en la gestión del aula se tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables.

⁶ La globalización para los alumnos significa aprender estableciendo relaciones entre lo que han vivido y saben y los nuevos contenidos que se les presentan. Esto les permite otorgar significado y dar sentido a lo que aprenden además de desarrollar sus capacidades.. La globalización para el docente se refiere a la presentación de los contenidos. de diferentes tipos y áreas relacionados de forma natural., mediante propuestas didácticas significativas para los niños, que conecten con su realidad y que despierten su interés.

Un repaso histórico de la práctica pedagógica de proyectos de trabajo los sitúa en un periodo de tiempo que transcurre desde finales del siglo diecinueve hasta la actualidad. Durante este tiempo se han producido algunas transformaciones en dicha práctica. Estos cambios se deben a las diferentes formas de dar respuesta a los cambios educativos y sociales, que conllevan nuevas formas de conceptualizar la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. Algunos autores se han ocupado de los proyectos de trabajo, y son diversas las alternativas que aportan. Pero, a pesar de existir diferencias entre ellos, todos comparten algunos principios básicos.

Se podría situar el origen de estas prácticas pedagógicas en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva, de finales del siglo XIX, que supuso un reto para transformar la escuela en un contexto favorable para impartir una educación global. Supone una reacción crítica de los docentes al modelo de enseñanza tradicional, sustentado en la autoridad del maestro, como único poseedor del conocimiento y responsable de su transmisión. Sus representantes iniciales provocaron, con sus ensayos y sus prácticas experimentales un cambio cualitativo con respecto a la escuela tradicional. Al siglo XX se le podría denominar como el siglo de la renovación de la escuela por el gran movimiento de cambio con que comenzó.

La Escuela Nueva, constituida por varios autores, pone los fundamentos de la pedagogía contemporánea. Estos autores están de acuerdo en la crítica de las formas tradicionales de enseñanza; dentro de sus propias teorías, de su particular concepción del ser humano y de la educación. A pesar de su heterogeneidad, intentan contemplar el hecho educativo desde un punto de vista similar. Precisamente se llama “nueva” a esta escuela porque manifiesta un intento de renovar y de romper con la línea que se estaba siguiendo en la mayor parte de las escuelas. La educación del niño se alejó del modelo tradicional y aparecieron nuevos modelos. Dichos modelos fueron el resultado de los nuevos principios filosóficos, ideales éticos, principios científicos y estudios psicopedagógicos de Binet, Simon, Cousinet, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Dewey, James, entre otros.

Los docentes se comprometen a reformar la educación por medio de la innovación educativa. Dicha innovación se fundamentó en la introducción de

experiencias escolares, cuyas bases se asentaban en principios tales como: el interés por el niño y el interés por su proceso de aprendizaje; una concepción de la escuela, en la que todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje participaban en la construcción de conocimiento en el aula. En este contexto se inician los proyectos de trabajo, consecuencia lógica de los principios adoptados. Los proyectos de trabajo ofrecen una alternativa didáctica a lo que se venía haciendo hasta esta fecha. La obra de Dewey y sus seguidores pueden servir para ilustrar este proceso de cambio.

Dewey (1998) es considerado como un gran teórico de la educación, uno de los creadores de la Escuela Nueva. Su propuesta pedagógica se apoya en tres pilares: filosofía, política y educación. Aunque su obra no tiene una orientación esencialmente didáctica, sin embargo, ha ejercido una gran influencia sobre el pensamiento, la cultura y la política.

La propuesta de este autor se opone a la de la escuela tradicional, ya que él pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradicional no sólo en los planteamientos teóricos, sino en la propia práctica. Estuvo muy interesado por reformar la teoría y la práctica educativa. Puso en práctica sus principios educativos en la *escuela laboratorio* denominada Escuela Dewey. En esta escuela, la lectura y la escritura se enseñan y aprenden indirectamente, a la vez que forman parte de las distintas actividades. También se considera el lenguaje como un medio de comunicación social, en los primeros años. Por medio del lenguaje, los niños explican sus trabajos y comparten con los otros los resultados de sus actividades.

Dewey confía en el desarrollo de la ciencia y su contribución para mejorar la vida humana; esta actitud la refleja también en el ámbito pedagógico. Para él no existe un método cerrado que pueda ser aplicado a la práctica educativa, pero considera necesaria la construcción de una ciencia de la educación, si bien ésta considera que no puede proporcionar una lista de reglas para la práctica educativa.

Este autor concibe que “el método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente” (Dewey, 1998:157). Diferencia entre dos tipos de método: el individual y el general, e

identifica el método de enseñanza con el método general de la investigación, como expresa a continuación Dewey (1998:143-144):

Los procesos de instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar. Aun cuando podamos hablar, sin error, del método de pensamiento, lo importante es que el pensar constituye el método de experiencia educativa. Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo ; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento ; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarla; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado; y, en quinto lugar, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.

Decroly (1929), seguidor de Dewey, establece una estrecha unión entre globalización de los aprendizajes iniciales e interés. Para este autor existen unas necesidades básicas como alimentarse, actuar, trabajar, defenderse, entre otras. A partir de estas necesidades pueden surgir los centros de interés. Este autor concibe el centro de interés como una globalización de la enseñanza y del aprendizaje en torno a una idea o conjunto de ellas, cuyo objetivo es relacionar todas las materias y despertar el interés del niño.

Kilpatrick, discípulo de Dewey, intentó poner en práctica en la clase algunas de sus ideas. En particular, la aportación de Dewey de que el pensamiento se origina a partir de una situación en la que se encuentra un problema, que es necesario solucionar enfrentándose expresamente a él. La solución de un problema está presente en las diversas concepciones de los proyectos. Kilpatrick definió esta nueva forma de enseñanza en su obra *Método de proyectos* (1918, citado en Abbagnano y Visalberghi, 1974). En esta obra se pueden situar los antecedentes de los proyectos de trabajo. Para este autor, el proyecto es un acto completo con el que se pretende realizar una actividad en un ambiente social, con un sentido o propósito específico. Para este autor, “Un “proyecto” es un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa” (Abbagnano y Visalberghi, 1974:646).

Según este autor las características que debe tener un buen proyecto didáctico son: el diseño de un plan de trabajo que priorice el trabajo manual, la motivación por las actividades de todo tipo (motor, manual, intelectuales y estéticas), el respeto de las necesidades e intereses de los niños. El autor aconseja que las escuelas elijan proyectos que generen actividades con finalidad. Sostiene que los proyectos contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor, y que las experiencias de los alumnos no se deben limitar a la vida de la escuela, sino que deben ampliarse al contexto exterior en el que está ubicada.

Kilpatrick distingue diferentes tipos de proyectos, según vayan dirigidos al conocimiento o a la práctica. Distingue cuatro tipos de proyectos: “proyecto del productor”, cuya finalidad es la construcción de algo; “proyecto del consumidor”, cuyo objetivo es disfrutar de una experiencia estética; “proyecto del problema”, que pretende dar respuestas a interrogantes intelectuales, como sería buscar por qué los objetos pesados se hunden, cuál es la causa de los cambios de tiempo, etc.; y “proyecto de aprendizaje específico”, dirigido a la adquisición de un aprendizaje o habilidad concreta.

Por su parte, Fernando Sainz (1931), maestro precursor de los movimientos de renovación pedagógica, planteaba que la metodología por proyectos era muy adecuada para insertar la escuela en la sociedad y terminar con la ruptura entre la vida escolar y la vida cotidiana exterior. Se pregunta por qué no aplicar a la escuela primaria lo que se hace en la esfera de los negocios o en la enseñanza superior especializada; así como por qué no se organiza la escuela siguiendo un plan de actividades similar al que se desarrolla fuera, en la casa, en la calle, en la sociedad. Sostiene que los alumnos no deben advertir diferencia entre la vida escolar y la de la sociedad; para él, los proyectos de trabajo han de estar próximos a la vida diaria. Este deseo se hará posible a partir de la noción de actividad (opuesta a la idea de recepción pasiva) como principio que rige una escuela (activa) (Hernández, 1996).

Como cierre de esta primera parte, resumimos las aportaciones de los proyectos de trabajo a la educación y las etapas que se siguen para su desarrollo: los proyectos deben partir de una situación problemática; llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la sociedad en la que

se encuentra la escuela; y ofrecer una alternativa a la fragmentación de las materias.

Las etapas para el desarrollo de un proyecto deben ser las siguientes: el diagnóstico de la realidad, la elección del tema, la organización y el diseño del proyecto y la evaluación del mismo. Además, su formulación debe responder a preguntas como: qué (nombre y descripción del proyecto), para qué (propósitos del proyecto), por qué (justificación del proyecto), cómo (metodología, actividades del proyecto y contenidos), con qué (recursos materiales), con quién (participantes) y cuándo (cronograma de actividades).

En la actualidad, se sigue usando el modelo de trabajo por proyectos, iniciado, como se ha dicho anteriormente, a principios del siglo XX, con algunas adaptaciones. Dichas adaptaciones responden a nuevas formas de conceptualizar los proyectos de trabajo, con sus correspondientes propuestas pedagógicas para el aula. Sin embargo, esta metodología conserva aún los principios pedagógicos que inspiraron a sus iniciadores, Dewey y Kilpatrick.

A continuación se analizan aportaciones más recientes de algunos autores a este tema. Desde la filosofía, Marina (1995) plantea que las personas nos movemos por creencias y estas creencias las plasmamos en proyectos. Los proyectos tienen un gran componente de creatividad; son una elección libre entre otras muchas que se nos ofrecen y presentan. Hacer proyectos es una forma de acercarse a la realidad para conocerla y modificarla, lo que supone definir el objetivo, decidir qué se va a hacer. Esta concreción va a caracterizar toda la actividad creadora. Proyectar es anterior a planificar y programar, proyectar implica definir el objetivo, porque, antes de planificar, programar o diseñar, hay que decidir qué se va a hacer. La inteligencia no se caracteriza sólo por resolver problemas, sino también por plantearlos, es decir, para inventar proyectos de investigación se necesita esa actividad creadora, que intente ir más allá de lo conocido. Sin esta actividad creadora el progreso científico no habría existido.

En el campo educativo, los proyectos de trabajo no son algo distinto. Así, para Díez (1995), los proyectos consisten en dar a los niños la oportunidad de elegir, guardar todo lo que traen, recoger sus propuestas, ya que, si no ven que éstas están materializadas, no se sienten seguros. Para la autora, en los

proyectos cabe todo; cada proyecto realizado ha venido de la mano de alguien (de los niños o de la maestra); y la maestra ha estado presente en la tarea diaria lo mismo que los niños. Los proyectos realizados, a partir de lo que los niños han traído, son más atractivos.

Diez (1995) resume así los pasos más significativos en el desarrollo de un proyecto: a) la elección del tema, que puede depender de diferentes aspectos, tales como algo que sucede; algo que alguien propone; algún suceso que interesa a alguien; una propuesta de la maestra que interesa a los niños; b) averiguar qué quieren saber; c) la recogida y la anotación de lo que saben; d) la búsqueda y consulta de información en diferentes fuentes; e) la organización espacial y temporal de las propuestas, y de los recursos materiales y humanos; f) la participación de las familias; g) la finalización del proyecto, cuando se comprueba que los niños han aprendido suficiente o ha dejado de interesarles el tema; h) la recopilación de lo que han aprendido en un libro resumen; i) la difusión de los resultados del trabajo.

Hernández (1996) realiza un estudio interesante de los proyectos de trabajo desde su génesis, que relaciona con Dewey, Freinet y Bruner, hasta la concepción actual. Para este autor:

Los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque que relaciona ideas claves y metodologías de diferentes disciplinas (Hernández, 1996:53).

En la misma línea, Montserrat Ventura (2000) plantea, dándole otra dimensión más profunda, que los proyectos son posibilidades o formas de repensar la escuela. Los proyectos serán interesantes en la medida en que ayuden a repensar la función de la escuela, lo que significa enseñar a niños, a adultos, lo que es esta sociedad de hoy y las necesidades de las personas para aprender y estar incardinadas en esta sociedad compleja. En EI, además de describir cómo son las cosas, se puede y se debe trabajar los porqués de las cosas. Los proyectos son una de las formas como se ha aprendido durante

siglos fuera de las instituciones escolares. La idea de los proyectos es crear conocimiento compartido con los niños. No se trata de encontrar una receta mágica, no es partir de cero, sino, con toda la experiencia que se tenga, crear un nuevo entorno. Esta autora propone para la realización de un proyecto, partir de una idea, de una preocupación, de un interés, de un interrogante, de una pregunta. Los proyectos pueden tener una función de indagación. Una vez que se ha indagado, hay que hacer una elección. Ella recomienda enviar una circular a los padres para informarles sobre el tema de trabajo, solicitando su colaboración.

Coincidimos con Sánchez (2008) en que la metodología de proyectos de trabajo consiste en la puesta en práctica en el aula de secuencias de enseñanza y aprendizaje que, para su realización, requieren que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral. Las secuencias de enseñanza y aprendizaje comienzan con la selección consensuada de un tema de investigación. Una vez elegido el tema, tiene lugar el establecimiento de relaciones con lo que los niños conocen acerca de él, mediante la expresión de sus ideas previas, y, posteriormente, de las cuestiones que se quieran aprender con respecto al tema elegido, para lo cual pueden recurrir a diversas fuentes de información. El trabajo se suele organizar de forma colaborativa en función de los objetivos, el tiempo, el espacio y los recursos disponibles, contando, si se puede, con la colaboración de las familias y el entorno. El desarrollo de un proyecto de trabajo suele concluir con la elaboración de un producto final -un libro, un dossier, un mural, una dramatización, etc.-, lo que no significa que la evaluación se reduce al resultado del producto. La filosofía de los proyectos de trabajo considera la evaluación como formativa, que tiene en cuenta el desarrollo del proceso de indagación llevado a cabo por docente y alumnos en interacción (Hernández y Ventura, 1992; Zabala, 1999; Díez, 1995).

Por tanto, lo que caracteriza a los proyectos de trabajo es el recurso a la globalización para la organización de los contenidos, ya que en el trabajo por proyectos las áreas de conocimiento pierden su independencia, y surge la necesidad de reorganizar los contenidos, estableciendo relaciones entre disciplinas diversas. La organización de los procesos de enseñanza y

aprendizaje a través de los proyectos de trabajo conlleva el desarrollo de un tipo de comprensión significativa, que exige que el individuo establezca relaciones entre las fuentes diversas de información y los conocimientos previos que posea. Las relaciones que se establecen entre la planificación del profesor (objetivos, actividades y recursos) y las relaciones que cada alumno puede llegar a establecer a partir de conocimientos iniciales muestran que, en la metodología de proyectos de trabajo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en la perspectiva del constructivismo, y se apoya en la interacción comunicativa en el grupo, y también en contenidos globalizados en torno a una actividad significativa.

En otro orden de cosas, y centrándonos en el tema de este trabajo, en el que se investiga sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lengua escrita y cuáles son las maneras más aproximadas a una perspectiva teórica como la que defendemos, el trabajo por proyectos requiere un determinado perfil de prácticas docentes de los tres que hemos caracterizado (ver 3.1.3). El perfil de prácticas situacionales es el que más se adapta a la metodología de trabajo por proyectos, tanto por las dinámicas que tienen lugar en esas aulas, como por las tareas que plantea y los contenidos que se trabajan.

En el aula con prácticas situacionales se plantea una dinámica más rica en experiencias y ofrece a los niños más oportunidades y mayores posibilidades de aprendizaje reflexivo, variado, social y contextualizado. Las actividades favorecen la participación, la adaptación al entorno inmediato, la colaboración e intervención espontánea de los niños. Además, propician las interacciones niño-maestra, niño-niño; crean situaciones de trabajo que favorecen la colaboración; desarrollan una motivación intrínseca derivada de los retos cognitivos que presentan las tareas para los niños.

Las tareas en el aula situacional son complejas. Las situaciones de enseñanza son diversas y largas: se hace uso de emergentes; se lee y se escribe con una finalidad y de forma contextualizada; se trabaja sobre las funciones de los textos; se usa léxico específico, se recurre a la relación sonido-grafía para poder leer el texto, se propicia la relación de los niños con los textos y con los otros niños, así como la reflexión metalingüística. En cuanto a la corrección, tiene lugar en el propio proceso de producción. Se parte del

error para buscar la solución correcta, y los niños participan en la corrección y mejora de sus producciones.

Respecto a los contenidos que se presentan en las aulas situacionales son variados, complejos y contextualizados socialmente. Se enseñan la función de la lectura y la escritura, la denominación y organización de aspectos textuales. Todo ello concuerda muy bien con los principios del trabajo por proyectos. A diferencia de éstos, en las aulas instruccionales, los contenidos son simples y descontextualizados; se enseñan las letras fuera de contexto de uso de la lengua.

Lo que diferencia al trabajo por proyectos de otras propuestas metodológicas no es el tema, los objetivos, los contenidos o la duración de la actividad, sino el papel que desempeña el profesor en el desarrollo de los mismos, el perfil situacional se adapta mejor a este carácter. Hay algunos ámbitos en los que se producen cambios en el docente, cuando intenta adaptarse al trabajo por proyectos. En el ámbito de las actitudes, el docente necesita sentir la necesidad de cambio, de transformación y de adaptación a la realidad; profundizar en la escucha docente; olvidarse de las prisas; respetar el ritmo de cada niño. Para conseguirlo, el docente necesita conocer el pasado, incluso el de cada niño del aula, para poder comprender el presente e intervenir en él. En el ámbito de la formación, el docente debe conocer las aportaciones de las diferentes disciplinas a la educación; conocer los procesos de aprendizaje de los niños; intentar adaptarse a esos procesos individuales mediante diferentes formas de enseñar, sin relativizar nada de lo que ocurre en las interacciones que tienen lugar en el aula; acercar la realidad a los niños mediante la descripción, ya que los niños interpretan la realidad guiados por esa descripción del adulto; además, saber gestionar el grupo, teniendo presente las peculiaridades de las personas que lo forman; conocer las formas de investigar y los pasos a seguir. Todos estos aspectos suelen funcionar de forma simultánea y no necesariamente con un orden preestablecido.

Por otro lado, los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización, en cuanto que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo: otorgan un sentido funcional a los aprendizajes; se adquieren

en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado. Estas propuestas pedagógicas prestan una atención especial a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica una gestión del aula que tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables.

Refiriéndonos al campo de la enseñanza de la lengua escrita, en la que se enmarca este trabajo, conviene recordar las propuestas de Freinet (1972), quien propone un *método natural* y numerosas *técnicas* de trabajo. Sus *técnicas educativas* son instrumentos que están dirigidos a la consecución de fines muy diferentes para una educación concebida como la aportación que ofrecen los adultos al desarrollo y al progreso personal y social de los niños. Dichas técnicas surgen en el marco de un planteamiento general de experimentación, creación y documentación.

El texto libre es una de esas técnicas, o un instrumento que sirve para construir conocimientos. El niño elabora un texto, partiendo de sus propias ideas, sin fijar de antemano un tema, ni tampoco un tiempo; si bien las actividades de clase tan diversas exigen una organización previa que permita prever su realización y la distribución de los tiempos, mediante la elaboración de los planes de trabajo. Estos planes de trabajo deberán incluir un tiempo para realizar la asamblea de clase. Esta organización del tiempo educa a los niños dentro de la colectividad. También les habitúa a planificar proyectos, a discutir, a revisar, a plantear problemas, a solucionarlos, etc.

Las tareas de conocimiento también se impulsan por medio de una correspondencia interescolar, intercambiando mensajes.

Estos textos libres, junto con los descubrimientos e inventos de los niños, pueden formar parte de una revista escolar, como medio de expresión y difusión de los propios trabajos. Para estos trabajos es útil que tengan a su disposición, y bajo su responsabilidad de control y orden, una biblioteca, donde puedan consultar. Esta biblioteca sustituye al libro de texto. Algunos de los textos, una vez reelaborados pueden ser expuestos a los demás mediante una conferencia; y, después, pasan a formar parte de la biblioteca.

Los proyectos globalizados, dado que poseen un carácter general, posibilitan la realización de secuencias didácticas para abordar diferentes temas o aspectos de la realidad. No obstante, cuando se abordan contenidos específicos, como los de la lengua escrita, es necesario dar una funcionalidad y sentido a la enseñanza de las habilidades instrumentales que intervienen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por esta razón, Camps (1994) sostiene que los *proyectos de lengua* son una aportación importante, porque, aunque comparten la filosofía de los proyectos de trabajo, los contenidos que abordan son específicamente lingüísticos. Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, se insertan en una situación comunicativa concreta, y, a la vez, persiguen unos objetivos de aprendizaje específicos, que deben conocer tanto el maestro como los alumnos, y que marcan las pautas de redacción y evaluación de los textos que se producen.

Defendemos el trabajo por proyectos, y desde ellos, el diseño de secuencias didácticas con la finalidad de: a) ampliar las perspectivas de la EI; b) aprender desde la diversidad cultural; c) facilitar la reconstrucción del pensamiento; d) partir de las experiencias del alumnado; e) crear en el aula un espacio de conocimiento compartido; f) facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación y la descentralización del saber, tal como postulan Hernández y Ventura, 1992 y Hernández, 2004.

La caracterización de los proyectos es amplia y puede incluir tipos de trabajos muy variados y diversificados. Una de las más conocidas es la denominada *secuencia didáctica*. En este sentido, los proyectos globalizados, dado que poseen un carácter más amplio, posibilitan la realización de secuencias didácticas específicas para abordar diferentes temas o aspectos de la realidad o del conocimiento.

3.3. La secuencia didáctica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita

La secuencia didáctica para enseñar a escribir, ya experimentada como modelo en otros niveles de enseñanza (Camps y Zayas, 2003), se nos

presenta como una herramienta de gran utilidad también para la enseñanza y el aprendizaje en los primeros niveles (Fernández y Ríos, 2010). La secuencia didáctica es un instrumento por medio del cual se pretende resolver un problema planteado, mediante la producción de un texto (oral o escrito). Tiene como finalidad que los alumnos establezcan una relación consciente y voluntaria con un texto. Posibilita que los alumnos se representen la actividad de la escritura como la realización progresiva de un producto en colaboración. Presupone un doble trabajo por parte del alumno o escritor; a saber: la adquisición de información para expresar por escrito y el aprendizaje del género que va a transmitir dicha información. Se sitúa, por tanto, en los supuestos de la escritura epistémica.

Los diversos autores o escuelas que han abordado o adoptado el modelo de secuencia didáctica coinciden en una estructura básica que se concreta en: *establecimiento de los objetivos; planificación de la tarea; búsqueda de información (temática y textual); organización de la información recogida; elaboración del texto intermedio o borrador; revisión del borrador, y redacción-edición del texto definitivo.*

Para la escritura de los textos conviene recorrer las diferentes fases de composición que ayudan a una escritura eficaz: planificación, textualización, revisión. Y, en el recorrido de la planificación del texto, aparece la elaboración del *texto intentado*, o texto preparado oralmente para ser escrito (Camps, 1994; Ríos, 2000). En todo el proceso es esencial la intervención docente.

Algunas escuelas y grupos de investigación se han ocupado del estudio y de la experimentación de la secuencia didáctica. Todos aportan sus propios matices al modelo, si bien comparten la estructura básica, anteriormente mencionada.

3.3.1. Grupos de investigación seleccionados para este estudio

El equipo de didáctica de las lenguas, iniciado por Bronckart, ha sido pionero en el análisis de los tipos de discurso, en la caracterización de sus principales regularidades lingüísticas y en el estudio de su desarrollo en el periodo de escolaridad obligatoria. Paralelamente a este trabajo, desde los años 80, algunos miembros del equipo como Schneuwly, Pasquier, Dolz y Bain

han elaborado y experimentado una serie de secuencias didácticas, destinadas a mejorar la producción escrita de diversos géneros textuales. Destacamos las aportaciones de Dolz a la secuencia didáctica.

Para Dolz (1994), la secuencia didáctica supone, ya en los años 90, un tratamiento innovador de la enseñanza de la lengua, en cuanto que permite la detección de los problemas de expresión de los alumnos y aporta herramientas para solucionarlos en diversos niveles mediante: la representación de la situación comunicativa; la ayuda a la selección y organización de los contenidos en un plan para la producción de un texto; la guía en la elección y en la utilización de las unidades lingüísticas más apropiadas. Las unidades didácticas intentan estructurar de forma explícita los objetivos, los contenidos, y las actividades en un proyecto de trabajo. Para este autor, la definición de una secuencia didáctica está basada en la referencia a un proyecto de lectura o de producción verbal, determinando la acción que se intenta realizar. La elaboración de un proyecto presupone imaginar una situación comunicativa que dé sentido a las actividades de aprendizaje. En el diseño de una situación de comunicación es preciso determinar el papel social del anunciador, el papel social del destinatario, el objetivo comunicativo y el género textual. Este autor propone tres tipos de situaciones de comunicación para organizar un proyecto de lectura o de producción de textos: las situaciones de comunicación auténticas, las situaciones de creación de discursos en el ámbito escolar, y las situaciones de ficción directamente orientadas hacia el aprendizaje.

Para Dolz la estructura básica de la secuencia didáctica se compone de tres etapas como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 3.1. Etapas de la secuencia didáctica según Dolz.

PRIMERA ETAPA <i>La producción inicial</i>	SEGUNDA ETAPA <i>La realización de módulos o talleres de aprendizaje</i>	TERCERA ETAPA <i>La producción final</i>
<p>La producción inicial, para algunos autores, “borrador” o “primera versión”, enfrenta a los alumnos a la redacción de un texto que saben que hay que retomar, mejorar, transformar, o incluso reescribir completamente de otra forma.</p> <p>Esta primera etapa permitirá al profesor observar las capacidades y las dificultades de los alumnos de un grupo para ajustar la enseñanza a sus necesidades.</p>	<p>La secuencia didáctica oferta a los alumnos la realización de módulos dirigidos a resolver los problemas de escritura, detectados en la producción inicial, dotándoles de técnicas y medios que les permitan mejorar su primer texto, de forma consciente.</p>	<p>La redacción de un nuevo texto oral o escrito ofrece a los alumnos la oportunidad de aplicar de forma integrada los aprendizajes adquiridos separadamente en los módulos. Volver sobre un texto producido contribuye al descubrimiento de que un texto inicial se puede mejorar.</p>

Dolz (2003) explica cómo efectuó la generalización de la secuencia didáctica a través de materiales escolares ofrecidos a las escuelas. La primera versión de secuencia didáctica se experimentó en diversos centros de enseñanza; se fue modificando en función de los resultados obtenidos, antes de ser compartida con el conjunto del profesorado. Según este autor, es necesario tener en cuenta que la realización de la secuencia didáctica en un centro concreto exige una adaptación a la clase de una serie de materiales que faciliten el trabajo del profesorado, pero que deben ser seleccionados y transformados en función de las capacidades detectadas y de las dificultades de expresión de los alumnos de una clase.

El grupo GREAL (Grup de Recerca sobre L'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), creado en la universidad Autónoma de Barcelona a partir de los trabajos de Anna Camps, fundamenta su modelo de enseñanza y aprendizaje

de la composición escrita en la atención a los procesos relacionales, y en la consideración de los aspectos sociales de la actividad de escritura. El grupo GREAL ha aportado durante los últimos veinte años una interesante investigación, teórica y práctica; ha llevado a cabo diversos trabajos con el modelo de secuencias didácticas, concretamente: para enseñar a escribir (Camps, 2003); la enseñanza y el aprendizaje de la gramática (Zayas y Rodríguez, 1994; Camps y Zayas, 2006 y Rodríguez, 2011); y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral formal (Vilà, 2002,2005).

Un trabajo reciente de Marta Milian (2012) revisa la incidencia en la práctica escolar de los planteamientos de los proyectos para aprender lengua y de las secuencias didácticas. Esta autora plantea que el modelo, convenientemente revisado, es válido veinte años después de las primeras propuestas, y constata que, a pesar de ello, no se ha producido una generalización de su aplicación en las aulas de enseñanza primaria y secundaria. En el trabajo que presentamos en esta tesis, y en la misma línea, pretendemos mostrar su validez también en educación infantil.

Anna Camps (1994) concibe las secuencias didácticas como unidades de enseñanza de la composición escrita que proponen un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y estructuradas por el maestro, de acuerdo con unas metas de aprendizaje y con unos principios pedagógicos. Según la autora, se pueden definir por las características siguientes: se formulan como un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto, se desarrollan durante un periodo de tiempo determinado, la escritura del texto está incluida en una situación discursiva que le da sentido, y se considera que el texto y su contexto son inseparables. En la programación de las secuencias didácticas, se eligen unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje concretos, que deben ser explícitos para los alumnos. De estos objetivos se derivarán los criterios de evaluación. En el desarrollo de la secuencia didáctica se articula el trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen; y la enseñanza se orienta a los nuevos objetivos de aprendizaje. En el desarrollo de la secuencia didáctica debe haber una interacción continua entre lo oral y lo escrito; y entre la lectura y la escritura. La interacción entre los alumnos y la

maestra es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos han de tener diversas funciones, una de las cuales es ofrecer modelos textuales que sirvan de punto de referencia.

El esquema general de desarrollo de la secuencia consta de tres fases: *preparación, producción y evaluación*, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 3.2. Fases de la secuencia didáctica, según Camps.

PRIMERA FASE <i>La preparación</i>	SEGUNDA FASE <i>La producción</i>	TERCERA FASE <i>La evaluación</i>
<p>La preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados con criterios que guiarán la producción. También es la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar adelante la tarea: contenidos, situación discursiva, tipos de texto, etc. Aquí tienen lugar actividades muy diversas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. Los objetivos de estas actividades consisten en ofrecer modelos de estrategias de planificación para que los alumnos sean capaces de llevarlas a término autónomamente más adelante.</p>	<p>La producción es la fase en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Puede llevarse a término individualmente, colectivamente o en grupo. Puede tener más o menos duración o poca, etc. Durante la tarea de producción, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación.</p> <p>La interacción oral con los compañeros y con el docente es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.</p>	<p>La evaluación ha de basarse, en primer lugar, en la consecución de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. La evaluación, desde este punto de vista, consigue ser formativa</p>

Las tres fases son recursivas. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que llevan a la necesidad de identificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

Por otra parte, dentro del grupo GRETEL (Grupo de Investigación en Literatura infantil y juvenil y Educación literaria), vinculado a la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de los proyectos de lengua, podemos citar los trabajos sobre lectura y educación literaria de Teresa Colomer (1993, 2003) y de Ana María Margallo (2008), por su defensa de la SD.

El Grupo Didactext, didáctica de la escritura, de la UCM diseñó en (2005) una SD. Este grupo de investigación sobre escritura aborda el recurso de la SD para escribir textos expositivos de acuerdo con su modelo de escritura (2003). Para este Grupo, el fundamento de dicha SD surge de la necesidad de hacer explícito el proceso de producción de estos textos, los más utilizados en el ámbito escolar, con la finalidad de explicitar el proceso de un fenómeno complejo como es la escritura, de favorecer la reflexión, la interiorización y el dominio de esta habilidad lingüística.

En este sentido, para el Grupo Didactext, la SD es una guía o herramienta apropiada para mediar en el aprendizaje de la exposición escrita, ya que plantea actividades didácticas complejas que permiten el uso de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir); y porque dichos aprendizajes fomentan la construcción de conocimiento. No penaliza el error, sino que facilita su identificación y lo aprovecha para impulsar el aprendizaje. También permite realizar prácticas de aula que tengan en cuenta los intereses de los alumnos, que respeten su proceso de aprendizaje, acomodándose a sus ritmos y diferencias. Además, la SD tiene en cuenta las ventajas de la evaluación formativa, insiste en el proceso, sin obviar el producto, con el propósito de identificar las dificultades de los alumnos y tutelar la producción de textos.

El modelo de comprensión y producción de textos del Grupo Didactext establece, como ya hemos expuesto en el epígrafe 2.2.1.3, cuatro fases para la producción textual. La didáctica de la producción textual de este modelo se lleva a cabo mediante la SD de cinco fases. En la primera fase se contextualiza

el proyecto de escritura; en la segunda fase se intenta averiguar qué queremos saber sobre el tema y cómo lo vamos a transmitir; en la tercera fase se organiza el texto expositivo; en la cuarta fase se realiza la producción del primer borrador del texto; y en la quinta fase se revisa el texto, se identifican los problemas textuales y se resuelven. Merece destacarse la doble consideración en la composición de textos: los aspectos procesuales y el producto de cada fase. En cada una de las fases se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas y se establece la función de la lectura. Lo mostramos a continuación:

Tabla 3.3. Fases de la secuencia didáctica, según el Grupo Didactext.

<p>Primera fase. Contextualizar el proyecto de escritura</p> <p>¿Qué sabemos sobre el contexto, la intención, la audiencia y el tema?</p> <p>Esta primera fase plantea las siguientes actividades: explicitar el contexto de intercambio; recuperar conocimientos de la memoria; buscar el tema sobre el que se va a escribir. Para su consecución, se recurre a técnicas para activar la memoria; a la puesta en común de la información; al manejo de diferentes fuentes documentales; a la recogida de datos; a la sistematización de la información recogida; y, finalmente, a la concreción del tema.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase consiste en el registro de los conocimientos (listas, diagramas...) que los alumnos poseen acerca de <i>qué</i> escribir, a <i>quién</i>, con <i>qué</i> intención y <i>cómo</i> escribirlo.</p> <p><i>La función de la lectura es, en esta fase, leer el mundo, concepción semiótica.</i></p>
<p>Segunda fase</p> <p>¿Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir?</p> <p>La segunda fase es el momento de precisar las metas o fines que el escritor se propone alcanzar, la intención del autor y la determinación del destinatario del texto, así como las estrategias organizativas del texto concreto.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase consiste en la selección, recopilación de información y organización de la misma mediante subtemas o epígrafes, listas, diagramas.</p> <p><i>La función de la lectura es, en esta fase, epistémica, leer para saber.</i></p>

Tercera fase. La organización del texto expositivo

Del caos de la información al orden del texto

En la fase de producción, el maestro dialoga con los alumnos acerca del proceso de escritura, y se detiene en aspectos tales como: reconocer la estructura formal del texto expositivo mediante el manejo de textos diferentes, organizados en distintos subtipos (definición, descripción, causa/consecuencia, problema/solución, pregunta/respuesta, ilustración), según la información que contengan y la organización de la producción textual en función de las metas establecidas.

La función de la lectura es, en esta fase, leer para escribir.

Cuarta fase. Producción del texto: hacia el primer borrador

El producto de esta fase consiste en elaborar borradores o textos intermedios.

La función de la lectura es, en esta fase, leer para escribir.

Quinta fase. Revisión: identificación de problemas textuales y su resolución

La revisión consiste en la lectura de los textos intermedios para identificar y resolver problemas textuales. Estos desajustes o problemas pueden ser de diferentes tipos: a) errores de estructura del texto en relación con las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación...); b) ambigüedades y problemas de referencias; c) faltas gramaticales e inadecuaciones léxicas; y d) faltas orto-tipográficas. Para ello, se plantean actividades de corrección individual y/o en pequeños grupos.

El Producto de esta fase es el texto definitivo.

La función de la lectura es en esta fase evaluadora, leer para mejorar y juzgar.

La Edición, que, inicialmente, el Grupo Didactext no incluyó como fase de la SD, posteriormente Álvarez Angulo (2013) considera la edición y la exposición oral como sexta y séptima fases de la SD. Después que el escritor ha revisado el texto y lo estima terminado, hay que preparar el documento para difundirlo. Ello exige tener en cuenta lo que se pretende con la edición o la publicación del texto, así como los soportes y medios de difusión posibles. Se trata, por tanto, de elaborar un documento para difundirlo, de transmitir información de manera que responda lo más exactamente a la intención y al destinatario o auditorio previstos de antemano por el escritor, en la fase de acceso al conocimiento.

Con la edición de un texto se pretende adecuar gráficamente el documento a la intención para la que se ha creado, ajustarlo a las normas de edición o publicación que exija el medio de difusión elegido, presentarlo de acuerdo a las normas del formato adecuado: colocación espacial, tamaño y tipo de letra, sangrías, viñetas, numeraciones, diseño de esquemas, diagramas, hipervínculos, posición y tamaño del texto, etc.

Para el desarrollo de la SD, se diseñan y se realizan las siguientes actividades generales: la búsqueda de información (en la memoria individual y colectiva de los alumnos: ideas previas, así como en fuentes documentales); la organización de la información recogida; la elaboración del texto intermedio o borrador; la revisión del borrador, durante la que se resolverán, mediante la relectura, la evaluación y la corrección de lo escrito, las dudas o problemas retóricos; y la redacción del texto final.

Estas actividades se evalúan tomando en cuenta las ideas previas sobre el tema, la audiencia y la intención del que escribe, manifestadas durante todo el proceso de la secuencia didáctica, los procesos que siguen los estudiantes, la ayuda del docente y los textos producidos, en todos los casos, de manera pautada. Finalmente, se valora el producto, las características del mismo y los aprendizajes logrados.

En síntesis, la aportación básica del Grupo Didactext a la SD se centra en añadir una primera fase, *acceso al conocimiento*, que en otras propuestas se incluye en la fase de planificación del texto. Además, incorpora explícitamente las funciones de la lectura en cada una de las fases.

En resumen, como hemos podido observar, los grupos descritos coinciden en las concepciones básicas sobre la actividad de escribir que sustentan el recurso de SD. Y, además, estas concepciones influyen en los modelos de enseñanza y aprendizaje en aspectos que se plasman en las diferentes propuestas que cada uno de ellos hace. Las coincidencias se establecen en:

- 1) Proponer un punto de partida común, las situaciones de uso de la lengua escrita, pues la lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso; ya que aprender a escribir requiere tener en cuenta la complejidad de elementos que intervienen en estas situaciones: culturales, textuales, lingüísticos, etc.

2) La lengua escrita tiene diversas funciones y usos. De aquí que existan diferentes géneros con sus características propias.

3) La escritura conlleva operaciones complejas y exige diversas habilidades y conocimientos que dependen de la situación comunicativa, y que son diferentes según el género.

4) Los diferentes textos existentes en el entorno social dan lugar a prácticas discursivas, que son modelos con los que se construye el conocimiento de los géneros discursivos escritos, característicos de los diversos ámbitos de uso.

5) Las propuestas de enseñanza se organizan en secuencias didácticas. Los alumnos realizan actividades que tienen el propósito de producir un texto. Para ello han de desarrollar operaciones de planificación y de revisión; además, han de realizar actividades para adquirir los conocimientos necesarios que les permitan llegar a dominar el género específico en el que están trabajando.

6) El proceso de interiorización del uso de la lengua oral es la base para el aprendizaje de la lengua escrita. De este modo, los alumnos pueden llegar a conocer los usos de la lengua en contextos donde los destinatarios pueden no ser conocidos o no estar presentes.

7) Las secuencias didácticas integran de forma interrelacionada actividades orales, de lectura y de escritura. Todas ellas destacan como referencia la lectura de textos de uso social que permite profundizar en las características del tipo de texto que se pretende escribir.

8) En las secuencias didácticas se interrelacionan y se integran los conocimientos gramaticales, léxicos, etc., que requieren el uso de la lengua. La enseñanza de la gramática adquiere sentido para los alumnos cuando se convierte en herramienta para mejorar la comprensión y la producción de textos, puesto que el uso de la lengua escrita exige y favorece la actividad metalingüística,

En este estudio se utiliza el modelo de SD del Grupo Didactext para la producción de un texto expositivo por niños de Educación Infantil, en un grupo de aula del último curso, con la mediación de la maestra, y con las adaptaciones que determinan las características en un grupo de aula de estos niños.

Los aspectos que consideramos esenciales para tener en cuenta en el marco del trabajo por secuencias didácticas, son los relativos a la evolución en el conocimiento de la escritura, así como los relacionados con el trabajo con diferentes tipos de textos. Para potenciar la lectura y la escritura con sentido, los textos de los diversos géneros constituyen el material de lectura adecuado. Dichos textos se pueden usar en las aulas desde el comienzo de EI. La redacción de textos debe formar parte de las tareas habituales desde el comienzo de la alfabetización. Por esta razón, los estudios sobre modelos cognitivos de composición escrita, aunque inicialmente desarrollados con adultos o adolescentes, también han influido en las prácticas escolares y en otros niveles escolares. La difusión y aplicación de esta perspectiva es notable desde el comienzo de la escolaridad (Ribera, 2002; Bilbatua, 2003 y 2004; Ríos, 2003) y avala las prácticas que ponen atención en los procesos de planificación, textualización, revisión y edición de los textos escritos.

3.4. La secuencia didáctica en Educación Infantil

La EI es el momento en que los niños están adquiriendo los usos formales del lenguaje oral y acercándose de una manera más o menos formal a la lengua escrita, fenómeno que depende del perfil de prácticas docentes al que se adscribe la maestra. El trabajo por SD se singulariza en esta etapa de forma específica y diferente al de otras de la educación obligatoria, en las que los niños consolidan los aprendizajes iniciales.

En esta etapa, la SD es una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, ya que aporta medios para la alfabetización de los niños, que permiten, desde los primeros momentos, trabajar de forma simultánea el sistema de escritura o código, el lenguaje escrito y la reflexión metalingüística. Y todo ello en un contexto comunicativo natural y con una funcionalidad compartida por el grupo de niños y la maestra. Las diferencias entre la enseñanza de la lectura y de la escritura por medio de la SD y la que se sirve de los llamados “*métodos de lectoescritura*” es notoria. Las diferentes formas de impartir dicha enseñanza dependen de factores personales, formativos y profesionales de los maestros, que influyen en las dinámicas de aula que

propician, en los contenidos relacionados con la lectura y la escritura que trabajan, en los aspectos organizativos, y en el uso de materiales.

En lo referente a la comprensión y la producción de textos, Ríos (2008) indica que los materiales de aula deben propiciar el aprendizaje. Destaca, entre ellos el valor didáctico de los materiales escritos ligados a la vida social y a la experiencia cotidiana (folletos, programas, diarios, carteles, textos publicitarios, cartas, guías telefónicas, etc.), así como aquellos que en un contexto más académico aportan información y experiencias al aula (enciclopedias, cuentos, libros de conocimientos). Todos ellos pueden servir como modelo o crear situaciones alfabetizadoras que ofrezcan la oportunidad de leer y escribir; para aprender letras, palabras, géneros textuales y para realizar con ellos operaciones propias de la lectura (anticipaciones, inferencias, control de lo leído, etc.), o también de escritura (planificación, textualización, revisión y edición). Se trata por lo tanto de rescatar del entorno aquellos materiales que sirvan para las actividades que se desee realizar en el aula.

En esta tesis apostamos por el recurso de SD por diferentes razones. Una de ellas se basa en que permite la integración, desde el comienzo, del uso del lenguaje oral y escrito y facilita la transición del lenguaje oral familiar al lenguaje planificado. Esto se puede observar en lo referente a la lectura y a la escritura. Se leen los textos necesarios para la obtención de información; se habla para anticipar y formular hipótesis, se conversa acerca de lo leído. Cuando se escribe, el lenguaje oral es el instrumento para acceder a los conocimientos sobre el tema para planificar el texto (Ribera y Ríos, 1998; Ríos, 1999, 2003, 2007), para escribirlo materialmente y para revisarlo. Otra razón que justifica la adopción de la SD en la enseñanza y el aprendizaje funcional del lenguaje escrito en EI consiste en que favorece el uso social del lenguaje mediante la utilización de diferentes géneros discursivos y la producción de todo tipo de textos. Por lo tanto, no separamos en la adquisición inicial el aprendizaje del código del uso del lenguaje escrito, ya que son las reflexiones sobre el lenguaje escrito las que conducen a la adquisición del sistema de escritura con sentido y funcionalidad. Sin embargo, la enseñanza del código no garantiza el conocimiento de los diferentes usos del lenguaje escrito.

La SD es un recurso para la producción de textos. En la escritura se integran las cuatro macrohabilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. La SD responde a nuestras concepciones de lo que significa escuchar, hablar, leer y escribir, y aporta contextos estimulantes para la lectura y la escritura, en cuanto que ofrece a los niños variedad de situaciones para su uso, para que lean y escriban con diferentes intenciones y funciones. Y, aunque leer y escribir son actividades diferenciadas, tanto por las capacidades que ponen en juego, como por las habilidades y herramientas que requieren para llevarlas a cabo, se trata de dos habilidades lingüísticas muy relacionadas. Los niños escuchan para hablar, hablan para escribir, hablan sobre lo que han escrito, hablan de lo que han leído y de lo que van a leer; leen para saber, leen para escribir, leen lo escrito para revisar; escriben para planificar, escriben para producir un texto, escriben para revisar, escriben para aprender. En la SD los niños necesitan escuchar, hablar, leer y escribir con diferentes funciones en cada una de las fases de la SD.

A su vez, la escritura está presente, desde el principio, en el desarrollo de la SD: el niño necesita escribir lo que sabe del tema que se está estudiando, para ayudarse en la búsqueda de información, lo que quiere saber, con el fin de ordenar y clasificar la información que recopila, para producir el texto, con la finalidad de modificar el escrito con la revisión y la edición del texto. Es en esta actividad de escritura en la que centraremos este trabajo.

En EI, en muchas ocasiones, la escritura es colectiva. La maestra o uno de los niños escriben el texto acordado colectivamente, *texto intentado* (Camps 1994, Ríos, 2000). Los niños participan activamente en el proceso, dictando a la maestra lo que tiene que escribir, denominado dictado al adulto (Ribera, 2008). También los niños tienen la posibilidad de escribir de forma autónoma ⁷, esto es, el niño elige qué escribir pero no si quiere o no escribir.

En las aulas de EP y de Educación Secundaria (ES) la SD es una buena oportunidad para ejercitar la escritura cooperativa o colaborativa, que, en este

⁷Las prácticas de escritura autónoma han sido definidas dentro del proyecto de investigación APILE como aquellas tareas en las que los alumnos, tras una propuesta realizada por el docente, tienen como objetivo final producir algún elemento escrito, esto es, parte de una palabra, una palabra completa, un grupo de palabras o un texto. (G. Parejo y Fernández, 2011).

caso, usamos como sinónimos, porque da la oportunidad a los alumnos de llegar al uso del lenguaje más elaborado de lo que habrían hecho de forma individual. Rodríguez (2011) investiga las aportaciones de la secuencia didáctica para el estudio de la gramática (SDG) como un modelo de enseñanza de la gramática de forma reflexiva.

Por otro lado, el lenguaje oral está presente de forma transversal en todo el proceso de la secuencia didáctica. Las conversaciones en el aula (Mercer, 1998; Wells, 2003) tienen importancia para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en general, y para el de la producción escrita, en particular. Ríos (2009) insta a guiar la escritura con la palabra.

En resumen, la SD es un recurso muy adecuado para la integración de todas las macrohabilidades lingüísticas, para mejorar la escritura y la lectura individuales, porque ofrecen ocasiones para usar el lenguaje, reflexionar sobre él y, en definitiva, construir conocimiento sobre la lengua escrita, sus usos y el mundo.

3.5. Intervenciones de la maestra en el trabajo con secuencia didáctica

Los maestros intervienen para que los niños aprendan. El tipo de intervención influye en la forma de aprender y en lo que los niños aprenden. Las intervenciones docentes son complejas, variadas, y dependen de sus creencias, representaciones, como se ha expuesto en el epígrafe 2.6.3. Es importante que los enseñantes tomen conciencia de su papel en el aula y de la forma en que este papel se materializa a través de su discurso, que se convierte entonces en instrumento privilegiado en las situaciones de aula para facilitar el aprendizaje.

En este trabajo, se considera que el estilo docente está ligado al perfil de prácticas docentes. En el caso que nos ocupa, la maestra se identifica en concreto con el perfil situacional, que, como ya hemos dicho, se caracteriza por la organización frecuente de las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, la utilización de las situaciones que emergen en clase, y la utilización de variado material impreso. También se caracteriza por la programación en equipo con otros maestros de su nivel y de otros niveles, por la adaptación del vocabulario enseñado a las experiencias de vida que los niños cuentan, por la

evaluación del progreso mediante la observación de cómo los niños escriben, por la utilización autónoma de diferentes textos breves en su clase y por la forma de animar a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan, aunque todavía no conozcan todas las letras.

En otro orden, el estilo docente también está relacionado con la etapa educativa y la edad de los niños, ya que las necesidades de estos son muy diferentes dependiendo de la edad. Lo que diferencia la acción de una maestra de EI de otra de EP o de ES consiste en el peso de su intervención en la construcción conjunta de conocimiento. En un principio recae todo sobre la maestra y de forma paulatina va pasando a los niños, en una transición de dependencia casi total a un mayor grado de autonomía (Rogoff, 1993).

Las maestras de EI conversan mucho con los niños en el aula. El diálogo en el aula, la interacción y la conversación en el aula son los mejores instrumentos y más esenciales para construir conocimiento (Mercer, 1998, Wells, 2003). Cuando se trata de enseñarles a escribir, tarea compleja y difícil, es necesario acompañarlos en el aprendizaje y ofrecerles modelos de cómo hacerlo. El dialogo es un buen medio para enseñar a los aprendices. Se dialoga sobre los contenidos de escritura, sobre las características del texto, sobre los procedimientos que se están utilizando, sobre las dificultades que surgen, sobre las propuestas de los niños, sobre la aceptación de las propuestas de la maestra. Además, gracias al diálogo, los niños comparten los conocimientos que después han de interiorizar. Primero, son externos y sociales, y, gracias a la mediación de la maestra y a la interacción con otros niños, se convierten en propios y personales. Es fundamental el papel de la maestra y lo que hace para que el niño lo consiga (Ríos, 2009).

El papel del docente, en la SD es el de guía que ordena y gestiona los conocimientos disponibles; ofrece novedades y reconduce las ideas que aportan los niños; ajusta los nuevos conocimientos a cada participante; así como valora y destaca los conocimientos nuevos compartidos. Desde esta perspectiva, la maestra se compromete a mirar el grupo de forma global pero a cada niño y niña de forma particular, creando expectativas altas, pero ajustadas, para que todo el mundo sepa que puede aportar algo a la construcción del texto.

La maestra debe conocer, además, los requisitos del texto y del género particular que se escribe, con el fin de guiar a los niños en la adquisición de contenidos del más alto nivel posible. Debe comprender que los niños deben aprender, y mucho, y no tener miedo a la complejidad del texto. Son los niños los que pondrán el límite de esta complejidad, nunca el docente.

Cuando la maestra planifica el trabajo mediante la SD está abriendo un abanico de posibilidades a los niños. Para ello necesita organizar los tiempos, los espacios y los materiales de forma diferente, lo mismo que los agrupamientos que variarán en función de la actividad que se está realizando; proporciona diferentes materiales e informa de otras fuentes para buscar información, ayuda a los niños en la selección y en la organización de la información seleccionada. En la realización de las actividades asume diferentes papeles, dependiendo de cada una de las fases de realización de la SD.

En este trabajo, la maestra habla continuamente con los niños, les recuerda lo que han hecho en otras sesiones, centra el tema, explica a los niños lo que van a hacer, dialoga con los niños, pregunta, invita a participar, llama la atención, pone orden, lee lo que tienen escrito del tema, pide a los niños que lean, repite lo que han leído, cierra esta parte del tema, y escribe el título del tema; ayuda a los niños a reformular las pregunta, escribe las preguntas.

En este capítulo nos hemos ocupado de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Al abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en EI nos situamos más allá del código y de los métodos. No obstante, hemos expuesto la adquisición del código y el aprendizaje de los aspectos textuales y discursivos, y hemos propuesto algunas pautas para la enseñanza inicial de la lengua escrita. A continuación, hemos tratado los proyectos globalizados y la SD; y hemos analizado, en la SD, la escritura, la lectura y el lenguaje oral, contemplando también las intervenciones de la maestra en el trabajo con SD, con el fin de mediar en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como en la adquisición y en la construcción de conocimientos.

A partir del capítulo siguiente se expone la segunda parte de este trabajo que trata de la investigación y análisis de los datos.

En el siguiente capítulo, tratamos la metodología de la investigación, el tipo de investigación por el que hemos optado, cómo la hemos llevado a cabo y qué

estrategias y técnicas hemos utilizado para la obtención de los datos y cómo hemos efectuado el tratamiento de los mismos.

4

METODOLOGÍA

En este capítulo presentamos la forma en que hemos realizado la investigación y las opciones que hemos tomado en el proceso de ejecución de la misma.

La investigación no puede perfeccionar la enseñanza sin ayudar al profesor a desarrollar destrezas en un contexto de criterio ¿Cómo puede fortalecer la investigación el criterio de los profesores? Desde luego, sólo recurriendo al criterio del enseñante: semejante concepto de la relación de la investigación con el perfeccionamiento de la enseñanza tiene implicaciones en el desarrollo de nuestros estilos de investigación (Stenhouse, 1993:79).

Pensamos que lo que fundamentalmente ha determinado la elección de la metodología es su contribución al propósito de la investigación, y a la posibilidad de generar el conocimiento necesario para dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados en la misma. Ello está en consonancia, por una parte, con los postulados teóricos en los que nos apoyamos, correspondientes a los enfoques socioconstructivistas, expuestos en el capítulo uno; y, por otra, con la investigación en didáctica de la lengua escrita, que presentaremos en el capítulo cinco. Por lo tanto, la metodología del proceso de investigación debe estar en consonancia con el objeto, con las preguntas y con los objetivos de la investigación (Flick, 2004).

Recordamos que el objeto de esta tesis consiste en describir y documentar las prácticas educativas realizadas, con el propósito de contribuir a la creación de conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la lengua escrita en EI, a partir del estudio de un caso en el contexto escolar. Para ello describimos, analizamos e interpretamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen entre una maestra y sus alumnos, mientras llevan a cabo una SD para la escritura de textos expositivos, enmarcada en el contexto de un Proyecto de Trabajo, en un aula del último curso de EI, de forma natural y con la menor intervención externa posible. Es la maestra la que lleva a cabo dicha SD dentro de su forma habitual de trabajar. Lo específico del caso es que, para poder conseguir los objetivos que nos hemos planteado en el estudio, necesitamos la colaboración de la maestra, y, para ello, es necesaria una planificación conjunta entre ella y la investigadora.

Nos situamos en una línea de investigación cualitativa, también denominada comprensiva, que se enmarca dentro de las corrientes filosóficas interpretativas y fenomenológicas. En esta línea se suele investigar, entre otros, con métodos pertenecientes a la etnografía y al estudio de casos.

Con la finalidad de delimitar la línea metodológica por la que hemos optado, presentamos, a continuación, algunos de los rasgos que la definen.

4.1 La investigación cualitativa

Las metodologías cualitativas de investigación aparecen al iniciarse el siglo XX, primero en el campo de la antropología cultural, y después en el de la sociología. En la década de los años setenta amplía su aceptación. Según Denzin y Lincoln (1994), en el ámbito de las ciencias sociales se produce una gran transformación metodológica, que influye tanto en el acercamiento entre campos de conocimiento como en la aceptación y en la extensión de los enfoques cualitativos. En esta misma línea, se manifiesta Emerson (1983), para quien los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos dedicados a la investigación cualitativa son similares. De tal forma que no es fácil distinguir entre los enfoques provenientes de la antropología cultural y de la sociología cualitativa. La sociología utiliza términos como “etnografía” y “cultura”, que tienen una repercusión antropológica. Antropólogos como Spradley (1979,1980) adoptan el interaccionismo simbólico. Igualmente los psicólogos Coles (1964,1971) y Cottle (1972, 1973) podrían ser dos sociólogos o antropólogos por los planteamientos que adoptan. En las últimas décadas del siglo XX se refuerzan estas metodologías, al desarrollarse distintas prácticas de producción científica, que se caracterizan y dan lugar a un conocimiento que se produce en el contexto de las diferentes disciplinas; por ello, dicho conocimiento es heterogéneo, está menos jerarquizado y es menos estable que el de orientación positivista. Además, el control que se realiza sobre esta producción pretende ser socialmente responsable y reflexivo, incluyendo un conjunto de personas amplio, heterogéneo y con carácter temporal.

Ante la complejidad de dar una definición de investigación cualitativa, sin oponerla a la investigación cuantitativa, hemos resumido algunos rasgos que

engloban diferentes tendencias, que mostramos en la siguiente tabla, elaborada a partir de Denzin y Lincoln (1994), Taylor y Bogdan (1986), Stake (1998), LeCompte (1995), Eisner (1998), Guba y Lincoln (2002), Sabariego y Bisquerra (2004), Flick (2004), Van Manen (2003), Rodríguez, Gil y García (1996), Cook y Reichardt (2005).

Tabla 4.1. Rasgos de la investigación cualitativa.

Visión de la realidad educativa	La realidad es dinámica, no estable.
Cómo es	Inductiva, parte de los datos para desarrollar conceptos y comprensiones.
Qué pretende	<p>Obtener una información valiosa, diversa y contrastable.</p> <p>Descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan.</p> <p>Los significados se construyen, y la forma que adopten se debe, en parte, a las herramientas que se utilicen.</p> <p>La comprensión de la realidad investigada y la búsqueda de significado y sentido.</p>
Dónde se realiza	En el contexto natural, estudio de campo.
Cómo percibe el conocimiento	Como la actividad de comprender e interpretar la cuestión que se estudia; no es una entidad objetiva y externa al proceso de investigación.
Cómo se adquiere el conocimiento	El conocimiento se construye a través de la observación, sin manipulación.
Cuál es su objeto de estudio	<p>Cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial de estudio.</p> <p>Todas las personas y escenarios son dignos de estudio.</p> <p>Las vivencias concretas en su contexto natural e histórico, como las interpretan las personas.</p>

Qué es un estudio	Una pieza de investigación sistemática conducida por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.
Cómo es el estudio	<p>Es naturalista, tiende a estudiar objetos y situaciones intactos. No es manipulativo.</p> <p>Es humanista, tiene en cuenta a las personas dentro de su marco de referencia.</p> <p>Está situado, se fundamenta en la realidad educativa.</p>
Qué procedimientos utiliza	<p>Fenomenología</p> <p>Etnografía</p> <p>Estudio de casos</p>
Qué métodos	<p>Investigación-acción</p> <p>Teoría fundamentada</p> <p>Etnometodología: análisis del discurso</p> <p>Biografía</p>
Qué técnicas utiliza	Observación participante, entrevistas en profundidad, grabación, descripción, interpretación, valoración.
Cómo es el proceso de investigación	<p>Está orientada al proceso y no a los resultados.</p> <p>El proceso de investigación es importante en sí mismo y para obtener resultados.</p>
Qué datos busca	<p>Busca los datos en la realidad, estos son ricos, complejos y profundos, y dependen del contexto, y de la interpretación que los implicados hacen de ellos.</p> <p>Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que adquieren significado los episodios particulares. Los humanos aprendemos, y llevamos con nosotros la memoria y las interpretaciones de los hechos pasados, y nuestra experiencia se conforma, en parte, con nuestra historia personal.</p>
A qué estudios da lugar	Etnográficos, de casos.

Qué papel tiene el lenguaje	<p>Función social para la comprensión y la construcción del mundo.</p> <p>La presencia de la voz en el texto.</p>
Quién es el investigador	<p>Es un <i>bricoleur</i> que utiliza herramientas de su trabajo metodológico.</p> <p>Está implicado, acepta la interpretación subjetiva como inevitable.</p> <p>Los investigadores desarrollan comprensiones a partir de los datos.</p> <p>Tiene una visión holística del escenario y de las personas.</p> <p>Estudia a las personas en su contexto actual e histórico e intenta comprenderlas en su marco de referencia.</p> <p>Es sensible a los efectos que él causa en las personas objeto del estudio: condiciona y determina la investigación.</p> <p>Sus juicios previos (prejuicios) y sus valores previos pueden ser un obstáculo.</p> <p>Intenta controlar sus efectos cuando interpreta los datos.</p> <p>Pone el énfasis en la construcción social de la realidad.</p> <p>Utiliza razonamientos complejos, múltiples y simultáneos.</p>
Qué se busca con los resultados	No se busca la generalización de los datos obtenidos.
Cómo se valora el rigor	Lincoln y Guba (1985) establecen cuatro criterios valorativos: veracidad, aplicabilidad, consistencia, y neutralidad.
Qué le hace creíble	La coherencia, la precisión de la descripción.

Los métodos de investigación cualitativa se asemejan de algún modo y, consecuentemente, tienen en común algunos aspectos: análisis cualitativo de los datos, técnicas de recogida de los mismos, papel del investigador, lugar de realización, etc. Se diferencian en las finalidades que buscan. La investigación-

acción pretende transformar, cambiar y mejorar; la teoría fundamentada se propone producir una teoría explicativa de la realidad; la finalidad de la etnografía es comprender; y el estudio de casos, además de comprender, tomar decisiones a partir del conocimiento generado.

La etnografía es un método de investigación seguido básicamente por los antropólogos y aporta una comprensión detallada de las distintas perspectivas de otras personas o grupos. Rodríguez *et al.* (1996:44) entienden la etnografía como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta”, que se puede aplicar en un nivel “*macro*”, relativo a una unidad social compleja, y/o “*micro*” referente a una situación dada. Estos autores señalan también que el concepto de etnografía puede referirse a dos cosas: una, el resultado de la investigación, por ejemplo, un texto etnográfico; y, otra, el método de investigación para conocer alguna unidad social concreta: por ejemplo, una escuela, una clase, etc. En este estudio, adoptamos el segundo concepto de etnografía para la descripción, análisis e interpretación del colegio, el aula y la maestra, así como de los datos que se desprenden de todos ellos.

A su vez, el estudio de casos, para Stake (1998:11) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en casos importantes”. Se denomina así a los estudios que se realizan en profundidad sobre una realidad social irrepetible y diferente de otras. Por eso, lo hace “caso”. Se caracteriza por la intención de describir, conocer y comprender a fondo el objeto de estudio, en sus contextos, y desde su historia particular.

Respecto de la perspectiva de la investigación educativa, la etnografía y el estudio de casos comparten algunas técnicas de obtención, descripción y análisis de datos. El marco teórico en el que están situadas ambas, requiere la comprensión del significado social de la realidad estudiada. Por esta razón, para la obtención de información de dicha realidad es conveniente que la observación se realice mediante variedad de técnicas, con el fin de garantizar su rigor científico.

4.1.1. Características del presente estudio: Un estudio de caso

Nuestro estudio de caso, siguiendo la denominación de Stake (1998), es “*instrumental*” y no “*intrínseco*”, porque nos interesa más el tema que las características del caso. Y además de *instrumental*, también es *único*, porque nos basamos en cuatro de las cinco razones que señala Yin (2009) para justificar la elección de un estudio de caso único. Por tanto, elegimos un estudio de caso único que confirma conocimientos disponibles sobre el objeto de estudio; representa un caso particular e irrepetible; es un caso específico que permite reunir datos sobre un tema; se trata de un caso significativo que permite a la investigadora observar una situación de aula.

Además, hemos tenido en cuenta algunos criterios de Rodríguez, Gil y García (1999) y Yin (1993) para seleccionar un caso: a) el acceso al mismo, que nos ha resultado fácil, tanto respecto del centro, como del aula; b) la mezcla de estrategias de intervención ya que en la investigación se mezclan estrategias y niveles de intervención; c) el proyecto de trabajo; d) la SD con sus respectivas fases; e) la buena relación con los informantes pues la relación establecida con el centro, la maestra y los niños ha sido muy buena y ha facilitado el trabajo; f) la calidad y la credibilidad que pretendemos que tenga el estudio; g) las unidades de análisis, que son: el contexto, los niños, la maestra, la investigadora, el proyecto y las secuencias didácticas, en el nivel *macro*; y en el nivel *micro*, la unidad de análisis es una secuencia didáctica (SD).

Para resumir, la opción metodológica elegida es adecuada ya que nos permite acercarnos de forma más efectiva a los procesos cognitivos y afectivos que experimentan los niños durante su aprendizaje, mediante la observación, el registro, el análisis y la interpretación de las interacciones que se producen en un aula de EI cuando la maestra y los niños están realizando la tarea de escribir un texto expositivo en colaboración, debido a la complejidad de las situaciones educativas por su imprevisibilidad, su constante cambio y su reorganización.

4.2 Proceso de la investigación

Con el propósito de facilitar la comprensión del proceso que va a seguir la investigación, presentamos, a continuación, las cuatro etapas en las que se ha llevado a cabo. Describimos en cada una de ellas las acciones que hemos realizado, como muestra el siguiente gráfico:

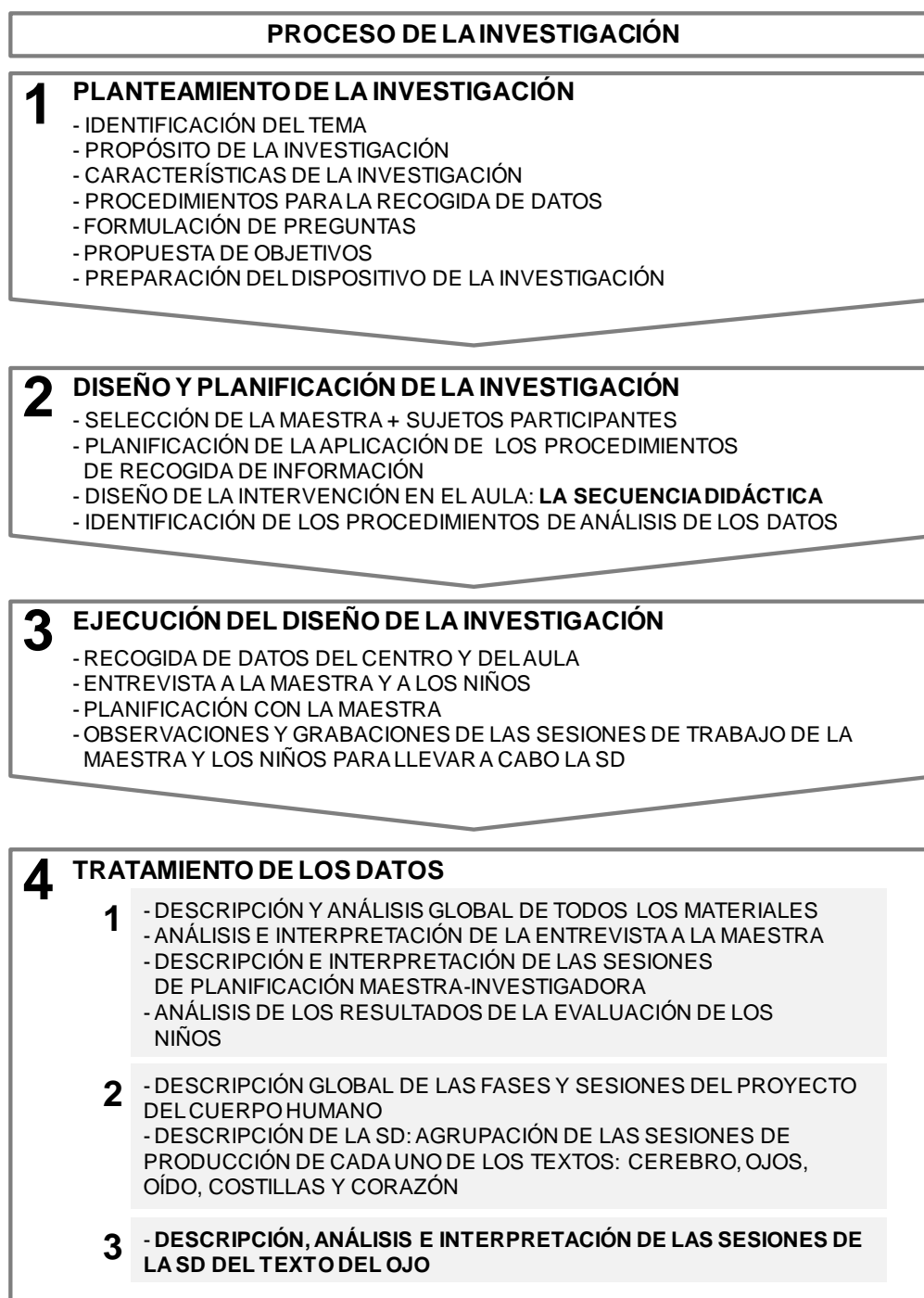


Gráfico 4.1. El proceso de la investigación.

4.2.1 Planteamiento de la investigación

En esta primera etapa de la investigación hemos delimitado y definido el tema, el propósito de la misma, la posición epistemológica y metodológica desde la que la vamos a realizar. También hemos formulado las preguntas a las que queremos dar respuesta y los objetivos que pretendemos alcanzar con los resultados de la investigación.

Situamos el tema en la didáctica de la lengua escrita, en concreto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo escolar, escrito en colaboración, por niños del último curso de EI y su maestra. Nos interesan de forma especial, las interrelaciones que se producen entre la maestra y los niños mientras llevan a cabo una SD para escribir un texto expositivo, en el marco de un proyecto de trabajo.

Nuestro propósito es mostrar que la secuencia didáctica funciona de manera satisfactoria desde la EI, y que es una herramienta adecuada que permite abordar los aspectos complejos de las tareas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Mediante una intervención planificada y explícita, la acción didáctica se lleva a cabo por medio de las interacciones entre los tres puntos del denominado “triángulo didáctico” conforme postula Chevallard (1991), en el que coinciden el objeto de enseñanza, el docente y los alumnos. Este trabajo se centra en los distintos aspectos de las relaciones e interacciones que se establecen entre una profesora y sus alumnos en el contexto del aula, puesto que esos aspectos son el soporte sobre el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, los procesos didácticos.

Aunque en la introducción a este trabajo ya hemos indicado las preguntas y los objetivos de la investigación, con el fin de que sirvan de recuerdo, los enumeramos a continuación.

4.2.1.1 Preguntas de la investigación

Las preguntas que nos formulamos son: ¿es posible el modelo de enseñanza y aprendizaje de SD para trabajar textos expositivos en EI?; ¿cuáles son las peculiaridades de dicha SD en referencia al modelo general?; ¿cuáles son las potencialidades didácticas que ofrece dicho modelo en EI?;

¿cómo se lleva a cabo el proceso de producción del texto expositivo con el modelo de SD en EI?; ¿los textos producidos por los niños responden a las características que debe tener un texto expositivo?, ¿cuáles son las características del texto expositivo que se pueden trabajar desde EI?; ¿qué conocimientos sobre la lectura y sobre la escritura poseen los alumnos de EI (5 años) del aula investigada, al principio del proceso?, ¿cuál es la intervención de la maestra a lo largo de todo el proceso?, y ¿cuáles son los referentes teóricos en los que se basa?

4.2.1.2 Objetivos de la investigación

En cuanto a los objetivos de la investigación propuestos, en relación con las preguntas de la investigación, son: i) mostrar que el trabajo con SD es adecuado para trabajar el texto expositivo en EI; ii) conocer las potencialidades que ofrece el trabajo con SD; iii) establecer las características de los textos expositivos predominantes en EI; iv) describir y analizar los procesos y las actividades desarrollados en el aula para llevar a cabo una SD de escritura de textos expositivos en un aula de EI; v) describir y analizar las características y los fundamentos de la intervención didáctica de la maestra.

Para llevar a cabo el trabajo, hemos preparado el dispositivo de la investigación, como los trámites administrativos, los primeros contactos con la maestra, con el centro y con las familias. Todos ellos son necesarios para abordar con éxito las diferentes tareas que nos hemos planteado y que eran imprescindibles para entrar en el contexto de la escuela.

4.2.2 Diseño y planificación de la investigación

Para Rodríguez *et al.* (1996:91):

El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner en orden un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás. Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de la investigación.

Del diseño y planificación depende, en parte, la calidad de los resultados y de las conclusiones que obtengamos con el estudio. Por ello, es muy importante planificar con claridad y adecuación todas las acciones que planteamos llevar a cabo: los aspectos de la realidad que vamos a investigar y las relaciones que esperamos encontrar en ellos, en quién se centra el estudio, los procedimientos que vamos a utilizar para obtener los datos, la selección de las técnicas de análisis de datos más adecuadas para los objetivos planteados.

Decidimos que la maestra con la que realizamos el estudio debe poseer las siguientes características: tener una concepción socioconstructivista del aprendizaje y de la enseñanza; trabajar por proyectos de trabajo; poseer experiencia en la enseñanza de la lengua oral y escrita; estar disponible tanto para facilitar el trabajo de la investigadora en el aula (observar, grabar), como para colaborar en la planificación de la intervención en el aula. En estas condiciones, planificamos con ella cómo iba a ser la intervención en el aula, tal y como hemos descrito en el capítulo cinco.

La selección de los niños ha estado determinada por la elección de la maestra, en el sentido de que para nosotros ella era esencial, lo cual determina el grupo de niños con el que está trabajando en ese momento. Se trata de un grupo de 23 niños y niñas del último curso de EI.

Planificamos las estrategias de investigación, es decir, la manera de obtener la información. Estos modos requieren una interacción entre investigadora e investigados, que debe ser directa, flexible, cercana y cordial. En concreto, seleccionamos estrategias etnográficas y estrategias de intervención mediante la SD. Asimismo, elegimos los instrumentos necesarios de ambas estrategias que nos permiten llevar a cabo la obtención de los datos. Los instrumentos elegidos para este caso son: observación no participante, entrevistas a la maestra y a los niños (*vid.* Cap. 5), grabaciones en video y audio y sus correspondientes transcripciones. Mediante la observación podemos contrastar lo que la docente *dice que hace*, manifestado en la entrevista, con lo que *realmente hace* en el aula. Pretendemos alcanzar los detalles que pueden ser cruciales a la hora de explicar los procesos de aprendizaje y las estrategias que usa para enseñar.

También delimitamos los procedimientos que se utilizan para el análisis de los datos. La coherencia y la consistencia de este trabajo dependen, en gran medida, de que el tratamiento y análisis de datos estén en consonancia con la línea de investigación cualitativa elegida para este estudio de didáctica de la lengua escrita, con los métodos anteriormente descritos.

Para la descripción y el tratamiento de los datos, consideramos tres niveles de amplitud de los mismos: *macro*, general; *meso*, intermedio y *micro*, particular. En el nivel *macro* situamos los datos del contexto, de la maestra, de la investigadora y de los niños; en el nivel *meso*, incluimos los datos correspondientes a la intervención en el aula con el proyecto de trabajo y sus correspondientes secuencias didácticas; por último, en el nivel *micro* incorporamos los datos correspondientes a una SD concreta, tomada como unidad de análisis. En este nivel analizamos e interpretamos los datos en profundidad, como unidad de análisis que serviría para abordar el resto de situaciones que podrían ser estudiadas con este nivel de profundidad.

4.2.3 Ejecución del diseño de la investigación

En esta tercera etapa de la investigación aplicamos las técnicas de recogida de información previstas. Es importante la formación del investigador para la recogida de información que tenga calidad científica, con el fin de que permita formular posteriormente las conclusiones oportunas sobre la realidad estudiada. Para garantizar esta calidad en la información, además de contar con técnicas de recogida de datos adecuadas a la realidad estudiada, es necesario tener en cuenta, como mínimo, los aspectos relacionados con las características del investigador, las características de los sujetos que emiten la información, y las características de la situación en que se recoge la información.

Con respecto al investigador, éste debe también conocer las técnicas que va a utilizar y es necesario aceptar la influencia de sus actitudes, emociones y reacciones durante el proceso de recogida de datos.

A su vez, las características de las personas que emiten la información también se deben tener en cuenta en esta fase de la investigación, porque pueden condicionar la calidad de los datos que se obtengan. Entre estas características cabe mencionarse la edad; el sexo; la personalidad; la

motivación hacia el tema investigado; las expectativas; el lugar de residencia; el nivel educativo, cultural y profesional; la situación laboral, etc.

En nuestro trabajo debemos considerar que las características personales y del contexto han influido de forma favorable en todo este proceso.

Para la obtención de datos, hemos realizado diversas acciones con diferente profundidad y duración. En primer lugar, realizamos los trámites necesarios para poder llevar a cabo la investigación: solicitud de permisos al centro, a las familias, y a la administración. Estos trámites requieren una dedicación especial, ya que la entrada en los centros para realizar una investigación no es una tarea fácil. Son necesarias una serie de acciones tanto administrativas como de relación personal con el Centro y con la maestra. Nos reunimos con ella para explicarle nuestro planteamiento y el diseño inicial de la investigación y solicitamos su colaboración. También tomamos contacto con el aula, con los niños y se profundizó y se formalizó la relación con la maestra, así como se definieron las diferentes tareas que íbamos a desarrollar conjuntamente.

Con el fin de facilitar la comprensión, clasificamos las actividades que llevamos a cabo para recoger datos en dos categorías que denominamos: a) *natural*, y b) *con intervención*. En la primera, nos referimos a las actividades que hemos realizado para la obtención de datos en el entorno en el que se producen, sin una intención explícita, por nuestra parte, de intervenir en el aula ni en su desarrollo, aunque somos conscientes de que siempre existe la influencia del investigador en lo que investiga. En la segunda modalidad, *con intervención*, agrupamos aquellas actividades en las que previamente planificamos nuestra intervención en las mismas dentro del aula, en la sesión con la maestra presente.

a) Realizamos las siguientes actividades *naturales*: entrevista semiestructurada a la maestra; observación general del aula, entrevistas individuales a los niños y planificación con la maestra.

La entrevista semiestructurada a la maestra tiene la finalidad de poder acceder al pensamiento de modo que explice libremente sus planteamientos educativos. Se sitúa en un espacio intermedio entre las entrevistas libres y las

cerradas o estructuradas. A continuación, se muestran los ítems sobre los que nos interesa centrar su discurso; son los siguientes:

- En tu experiencia, ¿cómo suelen encontrarse los niños en relación con la lectura y la escritura al comienzo del curso? ¿Qué pretendes conseguir al finalizar el curso?
- Si te fijas en todo lo que trabajas sobre la lectura y la escritura con los niños de cinco años, ¿cuál es la actividad que tú prefieres? Ejemplo de lo que haces.
- ¿Cómo organizas a los niños en el aula para que lean y escriban? ¿Les gusta ayudarse entre ellos?, ¿cómo lo hacen? Ejemplo de lo que haces.
- ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla? (¿En qué horario?).
- ¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? (...) ¿Podrías ponerme un ejemplo?
- ¿Qué haces en el tiempo que destinas a enseñar a leer y a escribir diariamente? ¿Cómo intentas que los niños aprendan a escribir las letras y a leer palabras?
- ¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños?
- ¿Qué aspectos valoras más cuando escriben, cuando leen?

En la *Observación del aula* recogimos datos para averiguar la situación inicial de la que vamos a partir, antes de intervenir en el aula, las características de la dinámica y los datos generales de espacio, materiales, etc.

Las *Entrevistas individuales a los niños* sirvieron para obtener información sobre los conocimientos iniciales de los niños, antes de la intervención en el aula, respecto a las siguientes dimensiones, todas ellas relacionadas con la lengua escrita: gusto y función de la lectura, conocimiento del sistema de escritura, conocimiento metafonológico subsilábico y silábico, conocimiento del léxico, usos sociales de la lengua: convenciones, desempeño en lectura de textos, y desempeño en escritura. El procedimiento de la entrevista consistió en solicitar a los niños de forma individual la realización de once tareas (como se puede observar en el capítulo cinco, con el fin de evaluar cuatro ámbitos: el gusto y la función de la lectura y de la escritura y el conocimiento de los textos; los conocimientos del sistema de escritura: declarativos y procedimentales; los conocimientos metalingüísticos; y el conocimiento del léxico. La duración aproximada de la entrevista fue de 30 minutos. Tiene lugar durante el horario escolar en un espacio fuera del aula. Presentamos las tareas a los niños

siempre en el mismo orden y transcribimos las respuestas en un protocolo estandarizado.

La *Planificación con la maestra* de la intervención en el aula y de los papeles que vamos a desempeñar cada una es otra tarea del dispositivo de investigación de gran ayuda. Ella es la que pone en práctica la SD, y la investigadora observa y graba las sesiones. Trabajamos durante nueve sesiones, en las que se revisa, se programa y se reflexiona conjuntamente.

b) Actividades con intervención. En esta categoría de actividades, llevamos a cabo, durante 24 sesiones, un proyecto de trabajo con sus correspondientes secuencias didácticas, en las que se producen seis textos escritos. La encargada de la práctica en el aula es la maestra. A su vez, la investigadora obtiene datos de estas sesiones mediante la observación, la grabación de las sesiones, y las posteriores conversaciones de reflexión y evaluación del proceso con la maestra.

El proyecto de trabajo se desarrolla en las cuatro fases siguientes:

En la primera fase se contextualiza el proyecto de escritura y se trata de averiguar el tema que quieren estudiar, lo que saben acerca del contexto, del tema, así como la intención que persiguen y la audiencia a que va destinado. Esta fase se realiza en dos sesiones de aula *de la maestra con los niños* (sesión nº1 y sesión nº2). En ellas, la maestra dialoga con los niños para tratar de averiguar los temas que les pueden interesar. La disposición de los niños es la de sentados en corro, en asamblea.

En la segunda fase se trata de averiguar lo que los niños quieren saber sobre el tema y sobre cómo lo van a transmitir. Esta fase se realiza en seis sesiones en el aula (números: 3, 4, 5, 6, 7 y 8) en las que los niños formulan preguntas de lo que quieren saber de distintas partes del cuerpo: cabeza (cerebro y cráneo), tronco, corazón, pulmones, columna, hígado, barriga, vulva, y culo. Al finalizar esta fase, la maestra plantea a los niños la necesidad de buscar información.

En la tercera fase se realiza la búsqueda y la organización de la información. Esta fase se realiza en cuatro sesiones de aula (números: 10, 11, 12 y 13). En la sesión número 10 escriben una nota para pedir colaboración a las familias en la búsqueda de información. En las otras tres sesiones (11, 12 y

13) los niños entregan a la maestra la información que han traído. La maestra abre los sobres que los niños le entregan, y les pide que cada uno salga a contar al grupo la información que aporta.

Al final de la sesión número 13, la maestra les anuncia a los niños lo que van a hacer en la siguiente sesión: “con toda la información recogida queremos hacer un libro, lo vamos a escribir muy bien. Eso lo vamos a hacer mañana”. Con esta anticipación del contenido de lo que se va a trabajar, la maestra enlaza esta tercera fase con la siguiente: escritura del texto.

En la cuarta fase. Los proyectos de trabajo, que no son proyectos de escritura esencialmente sino que tienen mayor amplitud de contenidos y temática, suelen finalizar con la presentación de la información en diferentes formatos: carpetas, murales, etc. En cambio, para el propósito de nuestro estudio, esta cuarta fase es el núcleo del mismo, pues es en esta fase en la que llevamos a cabo la SD para la escritura de textos expositivos; eso sí, a partir de la información obtenida en las tres primeras fases del proyecto de trabajo, por lo que la didáctica de la escritura mediante la SD es el objetivo prioritario de la maestra. Tiene una duración de once sesiones que van de la catorce a la veinticuatro como se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 4.2. Las sesiones de la SD para la escritura de los textos.

Sesiones	Proceso de escritura
14,15,16,	Texto del cerebro
17, 18 19	Texto del ojo
20,21	Texto del oído
21, 22	Texto de las costillas
23, 24	Texto del corazón

En estas sesiones de escritura, la realización de la SD permite el acceso al conocimiento de los niños, la planificación, la escritura y la revisión de cada uno de los textos. El primer borrador y los cinco textos definitivos se realizan durante 11 sesiones. En las sesiones 14, 15 y 16 los niños y la maestra

escriben el texto del cerebro, durante las sesiones 17, 18, y 19 producen el texto del ojo. En las sesiones 20 y 21 escriben el texto del oído. En las sesiones 23 y 24 producen el texto del corazón.

Recordamos que durante estas sesiones la investigadora observa y graba las prácticas de la maestra y de los niños. Hemos observado las prácticas de aula y las interacciones que se producen en ella, porque, como es una investigación de carácter sociocultural, intentamos tener en cuenta la acción situada, el conjunto de interacciones que le dan sentido y la explican, y las relaciones que existen entre los procesos mentales y el contexto social y cultural que los facilita y condiciona.

4.2.4 Tratamiento y análisis de datos. Obtención de resultados

En esta cuarta etapa nos encontramos con una gran cantidad y variedad de datos, y nos enfrentamos al desafío de ordenar, categorizar, describir, analizar e interpretar para comprender la realidad investigada, como muestra el siguiente grafico:

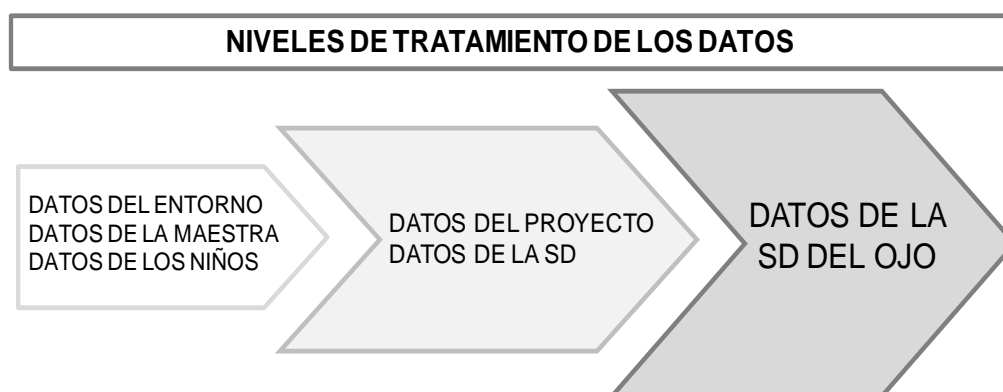


Gráfico 4.2 Niveles de tratamiento de los datos

En el epígrafe 4.2.2, “Diseño y planificación de la investigación”, se describen tres niveles de amplitud en los datos, que van desde los que consideramos que tienen un carácter más general, *macro*, a los que lo tienen más particular, *micro*; situamos en medio de los dos un tercer nivel medio, *meso*, para aquellos datos que consideramos en medio de los niveles: *macro* y *micro*.

Con los datos considerados *macro*, obtenidos, como hemos indicado anteriormente, de una forma *natural*, hemos realizado las siguientes acciones: una descripción y análisis global del contexto físico y humano del centro y del aula de EI; un análisis e interpretación de la entrevista realizada a la maestra; un análisis de los resultados de la evaluación de los niños; y también una descripción, análisis e interpretación de las sesiones de planificación maestra-investigadora.

En el *meso*, con los datos obtenidos mediante la intervención, hemos llevado a cabo las siguientes operaciones: en primer lugar, hemos realizado una transcripción de las veinticuatro sesiones; en segundo lugar, realizamos una tabla en la que representamos el proceso seguido; en tercer lugar, describimos, de forma global, las fases y sesiones del proyecto del cuerpo humano; en cuarto lugar, describimos los datos correspondientes a la SD, tomada como unidad de escritura que conduce a la producción de los textos. Para no resultar repetitivos, en lugar de describir cada sesión por separado, las hemos agrupado en función de cada uno de los cinco textos. Por último, en los datos de la SD del ojo, considerados en el nivel *micro* hemos puesto el foco de nuestro estudio, y, en consecuencia, estos datos los describimos, analizamos e interpretamos en el marco de la SD didáctica en el capítulo siete, de forma específica, como veremos más adelante.

Presentamos todos los datos en los capítulos cinco, seis y siete. Los datos reflejados en el capítulo cinco sitúan el contexto de la investigación desde diversas instancias: el entorno del centro, las familias, los niños, la maestra y la investigadora; los resultados de la evaluación inicial realizada a los niños; el modelo de entrevista; y la descripción de las tareas. Por último, mostramos los datos referentes a la planificación del trabajo de aula con la maestra.

En el capítulo seis aparecen, en primer lugar, todos los datos referidos al proyecto del cuerpo humano, ordenados en cuatro fases que muestran el recorrido del mismo durante veinticuatro sesiones, entendidas como la unidad de trabajo que agrupa las actividades de la maestra con los niños. La duración aproximada de cada sesión es de cuarenta minutos. En segundo lugar, mostramos las sesiones de escritura de los textos (cerebro, ojos, oídos, costillas y corazón) enmarcados en la estructura de la secuencia didáctica.

El capítulo siete recoge la SD para producir el texto del ojo. En él se agrupan todas las actividades organizadas en fases y sus correspondientes sesiones en las que se desarrolla la SD del texto del ojo. Se analizan e interpretan todos los datos, en relación con los referentes teóricos que enmarcan esta investigación, expuestos en los capítulos uno, dos y tres.

Finalmente se recogen las conclusiones de este trabajo, las limitaciones del mismo y las posibilidades que ofrece para futuras investigaciones.



**INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO.
ANÁLISIS DE LOS DATOS**

5

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos los datos de la investigación que hemos considerado como nivel macro, así como las acciones que hemos realizado para su obtención. Los datos que aparecen son la descripción y el análisis global del contexto físico y humano del centro y del aula de El. En este contexto incluimos: el entorno del centro, las familias, los niños, la maestra y la investigadora, los resultados de la evaluación inicial realizada a los niños, el modelo de entrevista, y la descripción de las tareas. Por último, mostramos los datos referentes a la planificación del trabajo de aula con la maestra. Las acciones que hemos llevado a cabo para la obtención de estos datos, como ya hemos indicado en el capítulo cuatro, han sido: la preparación del dispositivo de la investigación, con sus correspondientes trámites administrativos; la toma de contacto con la maestra; la observación general del aula; la consulta de los documentos del centro; las entrevistas a la maestra y a los niños; y las sesiones de planificación con la maestra.

En primer lugar, cumplimentamos los trámites administrativos necesarios para poder llevar a cabo la investigación. Solicitamos los permisos para poder acceder a la observación de los niños en las aulas. Dirigimos las solicitudes a la dirección del centro, a las familias y a la administración. La realización de todos estos trámites requiere dedicación, ya que la entrada en los centros para realizar una investigación no es una tarea fácil, porque exige una serie de acciones, tanto administrativas como de relación personal con el centro, con las familias y con la maestra.

Al comienzo del curso asistimos a la primera reunión de padres, convocada por la maestra, con el fin de explicarles a las familias nuestra investigación, antes de pedirles la correspondiente autorización para poder realizarla con sus hijos. La respuesta de las familias fue muy positiva, no pusieron inconvenientes y mostraron interés por el estudio. La dirección del centro y las autoridades administrativas no pusieron ninguna objeción para la realización del estudio. En lo referente a la maestra, después del primer contacto, en el que le presentamos el estudio, le pedimos su colaboración y fijamos un calendario de reuniones; todo fueron facilidades y buena disponibilidad.

5.1. Contexto de la investigación

En este apartado vamos a tratar el contexto de la investigación, en sentido amplio y en sentido concreto. Para precisar el primer sentido, tomamos como referencia el modelo del Grupo Didactext (2003) que delimita los factores externos que influyen en la producción de un texto escrito; y en consecuencia, diferencia entre *contexto social*; *contexto situacional* y *contexto físico*, y que, como ya hemos indicado en el apartado 2.3.1, concibe el contexto en el sentido amplio, definido por el DRAE (1992:554) “Entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole), en el cual se considera un hecho”.

En este concepto amplio de contexto incluimos: el entorno del centro (características del municipio y factores que afectan a la cultura de sus habitantes), el colegio (como espacio físico y como lugar de relaciones sociales y de aprendizaje), la Educación Infantil en el centro, la dirección, las familias y la investigadora.

En el sentido más concreto del término incluimos el contexto de aula y el contexto de producción, cuya finalidad, en este caso, es la construcción de conocimiento mediante la actividad de escritura, ya que es ésta la que impulsa el aprendizaje de los niños. En la conceptualización del contexto de producción, el término contiene: el contexto del escritor –el contexto de producción y el contexto de recepción (Milian, 1994). A su vez, para el modelo del Grupo Didactext (2003), dicho término engloba: la audiencia, el escritor, el propósito y el género discursivo escolar.

En nuestro caso, el contexto de aula incluye a los niños, a la maestra y el aula, como marco que contiene y condiciona las interacciones y actuaciones del alumnado.

5.1.1. Contexto en sentido amplio: elementos que lo constituyen

5.1.1.1 Entorno del colegio

El colegio está ubicado en el municipio de Majadahonda, situado al noroeste, a 18 Km de Madrid. Su extensión es de 38,5 Km² y su altitud de 743 m. Actualmente, la población está en torno a 65.000 habitantes. Su expansión ha sido acelerada, como la de todos los pueblos y ciudades pertenecientes al área metropolitana de Madrid. Cuenta con abundantes servicios y la presencia

de empresas del sector terciario. La población actual, relativamente joven, pertenece a una clase social media-alta, aunque también la integran un importante número de inmigrantes de diversas nacionalidades; en gran parte, provenientes de América del Sur.

En lo referente a la cultura, el municipio proporciona una buena oferta a través de: la Casa de la Cultura “Carmen Conde”; la biblioteca municipal “Francisco Umbral”; el auditorio municipal “Alfredo Kraus”; la escuela municipal de música “Enrique Granados”; la Coral “Enrique Granados” ; y los talleres municipales de pintura, danza, música y fotografía.

Respecto a la educación, el municipio pertenece a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras⁸. Majadahonda define como objetivo municipal, fundamentándose en el principio número 2 de la carta de las ciudades educadoras (1990), lo siguiente:

La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

Acorde con este principio, Majadahonda dispone de una amplia oferta educativa, que podemos resumir en los siguientes datos:

⁸ Se trata de un movimiento que se inició en 1990, en el primer congreso internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona. En dicho congreso, un grupo de ciudades planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de Ciudades Educadoras (Carta referencia ciudades educadoras).

Tabla 5.1. Oferta educativa del municipio de Majadahonda.

Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria	8
Colegios Concertados	4
Colegios Privados	1
Centros de Educación Especial	2
Institutos de Educación Secundaria	4
Institutos de Formación Profesional	1
Escuelas Municipales de Educación Infantil	4
Escuelas Infantiles Privadas	7

Por lo tanto, Majadahonda es un municipio que apuesta por la educación y que ofrece servicios educativos públicos de calidad.

5.1.1.2. Colegio colaborador

El Colegio “Federico García Lorca” de Majadahonda se inauguró el curso 1983-1984. Está situado en el nº 86 de la calle las Norias. Consta de dos edificios anexos, un gimnasio y patios. Uno de los edificios está destinado a EI, 3 y 4 años; el otro, a EP y a EI, 5 años; el gimnasio está situado en la zona baja del Centro; los patios están distribuidos en diferentes niveles; uno de los patios está cubierto. Bordeando el edificio de EI y el de EP están instaladas unas marquesinas.

El edificio de EI está distribuido en cuatro aulas, dos zonas de servicios y cuatro despachos. Se accede por dos entradas diferentes, a través de dos vestíbulos comunicados entre sí por un pasillo.

El edificio de EP consta de tres plantas. En la planta baja están situados los despachos de dirección, de jefatura de estudios, de secretaría, así como la conserjería, la biblioteca, la sala de profesores, el comedor de alumnos y la cocina. En la primera planta están ubicadas las aulas de EI de cinco años; las de 1º y de 2º de EP; un aula de música; el aula de informática, y la sala de

profesores. Además, cuenta con tres despachos: pedagogía terapéutica, logopedia y religión. En la segunda planta se ubican las aulas correspondientes a segundo y a tercer ciclo, y el aula de inglés.

El colegio es de línea dos, esto es, hay dos cursos por cada nivel educativo. Las enseñanzas que se imparten son las correspondientes al segundo ciclo de EI (3, 4 y 5 años), y a los seis cursos de EP (6 a 12 años). El alumnado procede de todos los puntos de Majadahonda. Existe un horario ampliado, para las familias que lo necesitan, así como transporte y comedor. También hay una amplia oferta de actividades complementarias y extraescolares.

En lo referente a lo educativo, hemos analizado el proyecto educativo del centro y extraemos a continuación aquellos aspectos que nos han parecido más significativos para este trabajo: Son los siguientes:

El modelo pedagógico del centro está configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y según la legislación vigente.

Nuestro objetivo es dar a los alumnos una educación integral, potenciando y afianzando sus cualidades personales, además de dotarles de competencias, destrezas, hábitos y actitudes que desarrollen al máximo sus capacidades en todos los aspectos de la persona: intelectual, cultural, físico, de equilibrio personal y social.

Los objetivos generales que se plantean son los siguientes:

A través de nuestra tarea educativa pretendemos formar personas: con curiosidad por lo que les rodea y con motivación por aprender; con espíritu crítico, capaces de analizar la realidad personal y social desde una interiorización reflexiva; participativas, que se impliquen en la mejora de su entorno; reflexivas, capaces de analizar los problemas y buscar soluciones; autónomas y responsables, que valoren el esfuerzo y el trabajo bien hecho y sepan asumir las consecuencias de sus acciones; pacíficas y tolerantes, capaces de resolver conflictos mediante el diálogo; asertivas que sepan expresar sentimientos y opiniones sin herir a los demás y capaces de expresar las críticas y aceptarlas; sensibles ante las necesidades de los demás; capaces de afrontar las contrariedades con entereza y positivismo; creativas que desarrollen sus posibilidades de expresión artística y que aprecien las manifestaciones del mundo del arte; con hábitos de vida y de ocio saludable; con hábitos de trabajo y estudio y respetuosas con el medio ambiente.

Los valores que se pretenden inculcar son los siguientes:

Autoestima, asertividad, igualdad entre los sexos y las diferencias sociales y culturales, compromiso y responsabilidad, empatía, respeto y tolerancia, creatividad, sentido crítico, amistad y compañerismo, solidaridad, afán de superación, actitud positiva, participación, colaboración familia-colegio, respeto a las instalaciones y a los bienes personales.

Pensamos que algunos de los factores del contexto del centro que pueden influir en la adquisición de la lengua escrita son el nivel socioeconómico del entorno, y las prácticas docentes, ya que los niños tanto en sus familias como en el centro tienen la oportunidad de participar en numerosos eventos alfabetizadores, así como de estar en contacto con variedad y cantidad de libros.

5.1.1.2.1. Educación Infantil en el colegio

En este apartado estudiamos la programación anual del centro (PGA), con especial interés por el plan de trabajo anual del equipo de EI, en lo referente a la lengua escrita.

Los objetivos que se plantea el equipo para este curso en lectura y escritura son los siguientes:

Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

- Leer y escribir palabras y textos sencillos.
- Escuchar atentamente la lectura o exposición de textos sencillos para comprender la información y ampliar el vocabulario.
- Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

En dicho documento se explicitan los siguientes criterios metodológicos con sus respectivos principios psicopedagógicos para abordar la lectura y la escritura:

Extraemos los siguientes principios psicopedagógicos:

- *Atender a la diversidad* supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño. Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo y va construyendo de manera personal y dinámica las características que lo definen, en función de las experiencias que va viviendo, de su origen social, económico y cultural, y, de forma relevante, de la ayuda que en este proceso se le proporciona.
- *El principio de globalización* alude a la conveniencia de aproximar a los niños a lo que han de aprender desde una perspectiva integrada y diversa. Con frecuencia niños y niñas perciben la realidad de manera intuitiva, estática, inconexa, sin establecer relaciones entre las distintas dimensiones, aspectos o elementos que configuran hechos o situaciones. Por ello, es tarea de la escuela presentar los conocimientos relativos a las distintas realidades de manera dinámica e interrelacionada.
- *Nivel de desarrollo psicoevolutivo* del alumnado. Es importante seleccionar los textos y las actividades teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo, sus estrategias lectoras y sus gustos e intereses.
- *Conocimientos previos del alumno*. Es fundamental partir del nivel de lectura de los alumnos. Con la intención de mejorarla progresivamente.
- *Aprendizaje significativo*. Hay que intentar en todo momento que el contenido de las sesiones tenga significatividad, a través de demostraciones y ejemplos muy cercanos. Aprender de forma significativa requiere establecer numerosas relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender, y tiene como consecuencia la integración de los conocimientos, lo que permitirá aplicar lo aprendido en una situación a otras situaciones y contextos. Otro de los requisitos para aprender significativamente es que el niño tenga una disposición positiva hacia el aprendizaje, esté motivado para aprender, es decir, que los aprendizajes tengan sentido para los niños, conecten con sus intereses y respondan a sus necesidades.
- *El juego* es una conducta universal que niños y niñas manifiestan de forma espontánea. Afecta al desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo y social ya que permite expresar sentimientos, comprender normas, desarrollar la atención, la memoria o la imitación de conductas sociales. A través de los juegos, niñas y niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias y de los demás. Por su carácter motivador, creativo y placentero, la actividad lúdica tiene una importancia fundamental en Educación Infantil.
- *La actividad infantil* es un requisito indispensable para el desarrollo y el aprendizaje. Los niños y niñas de estas edades han de aprender haciendo, en un proceso que requiere observación, manipulación, reflexión y esfuerzo mental. La enseñanza de la lectura ha de facilitar un aumento en la participación activa de los aprendices en las prácticas letradas de su comunidad. Esta postura privilegia los componentes ecológicos y psicológicos de los modelos de lectura. Desde muy pronto, hay que planificar actividades para que las acciones que el niño repite de forma espontánea, le

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

lleven a descubrir efectos de esas acciones y a anticipar alguna de ellas. Por ejemplo, para el descubrimiento de sí mismo, se debe facilitar que utilice todos sus sentidos y experimente sensaciones diversas. Del mismo modo, el contacto personal facilitará el conocimiento de los demás. Por su parte, la experimentación con objetos y materiales va a permitir básicamente la indagación y el conocimiento de los elementos de la realidad, tanto desde una perspectiva física, como lógico – matemática. Ambas indisociables en esta edad.

- *La Motivación* no depende exclusivamente del alumno, sino también de los planteamientos docentes, por lo que a la hora de las programaciones didácticas es importante tener en cuenta los puntos anteriores.
- *Funcionalidad*. Debemos intentar que lo que se adquiriera en las sesiones puedan ser puesto en práctica y utilizado en nuevas situaciones de aprendizaje.
- *Actividad y reflexión*. A lo largo del curso hay que combinar actividad y reflexión para que los alumnos tengan la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, para conocer sus procesos mentales y mejorar poco a poco sus dificultades.
- *Interacción social*. Daremos mucha importancia a las actividades de grupo para enseñarles a trabajar de forma cooperativa, para que aprendan a trabajar compartiendo y respetando.
- *La necesidad de crear un entorno alfabetizador*, en el cual tenga sentido leer y escribir con distintos propósitos. Se recomienda abordar una lectura estratégica desde los primeros momentos en que los niños se enfrentan a los textos. Por ejemplo, fomentar inferencias, cuestionar el texto, vincular el mensaje con la experiencia propia.

El vocabulario y los contenidos que planifica el equipo de EI corresponden con las tres áreas del currículo de EI que extraemos a continuación:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen
- Bloque 2. Juego y movimiento
- Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana
- Bloque 4. El cuidado personal y la salud

Área 2 Conocimiento del entorno

- Bloque 1. Medido físico: Elementos, relaciones y medida
- Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza
- Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación

Bloque 1. Lenguaje verbal:

- 1.1 Escuchar, hablar y conversar
- 1.2 Aproximación a la lengua escrita

1.3 Acercamiento a la literatura

1.4 Lengua extranjera

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación

Bloque 3. Lenguaje plástico

Bloque 4. Lenguaje musical

Bloque 5. Lenguaje corporal

Asimismo, el equipo de EI propone un tratamiento globalizado de los contenidos de las áreas en torno a las unidades didácticas siguientes:

- 1: *Mi colegio en otoño* (el colegio, conozco mi cuerpo, llegó el otoño).
2. Llegó el invierno (La Navidad, la familia ahora y en la prehistoria, juegos y juguetes, el comercio, el invierno).
3. *Ya es primavera* (los animales, las plantas, los libros, los alimentos, la primavera).
4. *De vacaciones en verano* (transportes y comunicaciones, pueblos y ciudades, accidentes geográficos -mar, río, montaña-, el espacio).

En cada una de las unidades didácticas se trabajan contenidos de las tres áreas. Los recursos a su disposición son los siguientes:

a) Humanos

Profesoras, alumnos, familias, bibliotecarias, etc.

b) Materiales

Diversidad de textos: periódicos, revistas, folletos, carteles, catálogos, diccionarios, guías, etc.

Extraemos de las actividades planificadas por el equipo de EI las siguientes:

- Utilizamos los textos de uso social y literario: cuentos, periódicos, folletos publicitarios, catálogos, revistas, etc.
- Aprovechamos todas las situaciones comunicativas que ofrece la vida cotidiana dentro del aula para leer y escribir con funcionalidad.
- Lectura de cuentos.
- Exposición de poesías, canciones, adivinanzas, textos instructivos, noticias, etc.
- Biblioteca de aula.
- Préstamo de libros en el aula.
- Aportación de libros de casa.
- Colaboración con las familias para la búsqueda de información de diferentes temas.

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- Realización de libros.
- Invitación a las familias a contar o leer cuentos.
- Elaboración de diferentes textos.
- Cuentacuentos.
- Uso de la biblioteca del centro.
- Utilización de la biblioteca municipal.
- Audiciones de cuentos.
- Representaciones teatrales basadas en cuentos.
- Acercamiento a la biografía de algunos autores.
- Preparación de cuentos en casa y narración a los compañeros.

a) Actividades del grupo

- Leemos a diario un cuento en clase para despertar el gusto por la lectura, a la vez que les servimos de modelo lector. En alguna ocasión dejamos sin terminar la lectura del cuento para que se queden con la intriga hasta el día siguiente.
- Colocamos en el aula los libros al alcance de los niños para que puedan explorarlos.
- Exponemos poesías, canciones, adivinanzas, instrucciones, recetas, noticias, etc. en las paredes del aula, que se irán cambiando a lo largo del curso para que tengan a su alcance textos para leer.
- Preparamos un rincón de biblioteca de aula para que puedan consultar diferentes tipos de textos (cuentos, poesías, periódicos, revistas, etc.), algunos de ellos con frases cortas y de fácil lectura (también en otros idiomas).
- Hacemos préstamo de libros en el aula.
- Pedimos que traigan a clase su libro favorito para compartirlo con sus compañeros.
- Buscan información en casa acerca de un tema acordado en clase por parte de los alumnos con ayuda de los padres, para elaborar proyectos conjuntos en el aula.
- Realizamos un libro con la información aportada por la clase, el ciclo o el centro.
- Invitamos a clase a las familias de los niños a contar o leer un cuento.
- Elaboramos con los niños diferentes textos de forma oral y por escrito, que en ocasiones mostramos al resto de la comunidad.
- Contratamos puntualmente a un cuentacuentos.
- Acudimos a la Biblioteca del Centro una vez a la semana.
- Visitamos la biblioteca municipal y realizamos las actividades que allí nos propongan.
- Asistimos a representaciones teatrales basadas en cuentos.
- Realizamos audiciones de cuentos.
- Acercamos a los niños la vida y la obra de algunos autores cercanos o significativos, como Federico García Lorca.
- Un niño narra, cada día, un cuento a los compañeros con la intención de que haya sido preparado con su familia.

- Introducimos el cuento a partir de la aparición en clase de un objeto representativo de su personaje principal.
- Aconsejamos a los padres que lean a sus hijos un libro o cuento cada día y que no utilicen la lectura como castigo.
- Repartimos fragmentos de un mismo texto, leído en clase, y les pedimos a los alumnos que lo ordenen.

b) Actividades de centro

- Celebración del día del libro
- Día de la Paz
- Cuentacuentos en inglés
- Tarjeta de felicitación de Navidad
- Fiesta de Fin de Curso

Indicamos a continuación las habilidades y las estrategias lectoras relacionadas con el procesamiento de la información del texto. Se tienen especialmente en cuenta aquellas que:

- Que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos antes de la lectura y a lo largo de ella. El aprendizaje de estas estrategias debería llevar a los alumnos, desde edades muy tempranas, a poder formularse y poder responder a preguntas como: ¿qué tengo que leer?, ¿para qué y por qué tengo que hacerlo?
¿Qué sé yo acerca de los contenidos del texto, sobre el género o sobre el tipo de texto o la forma en que se presenta?
- Que permitan establecer durante la lectura inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallos de comprensión. Las preguntas del lector pueden ser: ¿qué se pretendía explicar en esta parte del texto y cuál es la idea fundamental que extraigo de ella?; ¿qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo ya leído?
- Dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que se ha obtenido: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y necesaria para lograr mi objetivo de lectura?

Las estrategias durante el proceso de lectura se plantean de la siguiente manera:

Tabla 5.2. Estrategias durante el proceso de lectura.

ANTES DE LA LECTURA
Antes de la lectura en el aula, el profesor debe plantearse con qué conocimientos van a abordarla los niños y tener previsto que estos no van a ser homogéneos. Existen algunas actuaciones que el profesor puede realizar según la ocasión.
Dar alguna información <i>general sobre lo que se va a leer</i> , indicando a los alumnos la temática e intentando que la relacionen con aspectos de su experiencia.
Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar sus conocimientos, comentando con los alumnos las ilustraciones, si las hubiera, los títulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letras, las palabras clave y expresiones típicas del tipo de texto.
<i>Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema</i> , sustituyendo la explicación clásica del profesor y activando la discusión como medio para actualizar los conocimientos previos.
<i>Establecer predicciones sobre el texto</i> . Podemos fijarnos en los subtítulos, ilustraciones, encabezamientos...
<i>Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto</i> para dar sentido al acto de la lectura y que no sea siempre el profesor el que las formule.
DURANTE LA LECTURA
Existen diversas estrategias para la comprensión del texto, que hay que favorecer a lo largo de la lectura.
Lectura compartida: se trata de que el profesor y los alumnos lean, bien en silencio, o en voz alta, un fragmento de un texto. Tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de cuatro estrategias: <ul style="list-style-type: none">- El profesor se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.- Después pide aclaraciones o explicaciones sobre determinados aspectos que plantea el texto.- Más tarde formula alguna pregunta cuya respuesta hace necesario mirar el texto.- Tras esto, establece predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose el ciclo que puede estar a cargo de un responsable que no sea el profesor: leer, resumir (recapitular), solicitar explicaciones, predecir.
Lectura independiente. Preparar textos a los alumnos en los que aparezcan tareas de recapitulación a lo largo del texto, o al final, también se pueden preparar textos que contengan errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren y que lo sustituyan por algo que tenga sentido.

DEPUÉS DE LA LECTURA

Muchas de estas estrategias pueden ser utilizadas en la fase anterior y también han sido nombradas en la fase inicial, pero en esta fase deben ser tratadas con mayor profundidad.

Extraer la idea principal. Incluir lo más importante que se dice sobre el tema. El profesor puede utilizar las siguientes estrategias cuando los alumnos tienen el texto delante:

- Explicar con un ejemplo del texto en qué consiste la idea principal y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura.
- Recordar por qué se va a leer el texto con el fin de revisar y actualizar los conocimientos previos relevantes.
- Señalar de qué trata el tema que van a leer los alumnos y mostrar si se relaciona directamente con los objetivos de la lectura. De esta forma se centra la atención en ciertos datos y se omiten los no relevantes.
- Si en el texto se encuentra la idea principal de forma explícita, el profesor la señala y trabajará con ellos la razón por la que esa frase contiene la idea principal.
- Cuando la lectura ha concluido, se puede rescatar el procedimiento seguido, e incluso se puede buscar un objetivo nuevo a la lectura y aceptar otra idea principal. De esta forma los alumnos pueden constatar la importancia de aclarar los objetivos de la lectura cuando traten de establecer lo que es principal.

El resumen. Es la producción de otro texto que reproduce brevemente el contenido del texto original. Se podría empezar a enseñar a los alumnos a resumir párrafos de textos y así ir entrenándose:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información menos relevante para omitirla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo reagrupar las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo, o bien a elaborarla.
- Los procesos de búsqueda del tema de un texto, de sus ideas principales y la elaboración del resumen son complejos y no se pueden pedir de la misma forma a cualquier edad. Es necesario trabajar conjuntamente el maestro y los alumnos dichas estrategias a través del discurso oral, el relato de narraciones, o la información oral y escrita sobre determinados contenidos de la escuela. Con la ayuda necesaria por parte del maestro y trabajando preferentemente de forma oral, los alumnos podrán ir resolviendo las actividades planteadas.

Formular y responder preguntas. Es una estrategia esencial para desarrollar una lectura activa. Se debe enseñar a los alumnos a formular preguntas que les ayuden en el proceso de comprensión antes, durante y al final de la lectura. Las preguntas se pueden formular de varias formas:

- Preguntas de respuesta literal, cuya respuesta se encuentra literalmente en el texto.
- Preguntas del tipo de piensa y busca, cuya respuesta es deducible, pero requiere que el alumno relacione diversos elementos del texto.
- Preguntas de elaboración personal. Toman como referente el texto, pero la respuesta no se puede deducir del mismo, ya que exigen la intervención del conocimiento y/o la opinión

La organización del tiempo que establece el equipo en su horario es la siguiente:

Las actividades de lectura y escritura en las aulas de EI se desarrollan a lo largo de toda la jornada escolar, se aprovechan todas las ocasiones que surgen para acercar a los niños al uso y aprendizaje de las mismas.

De forma más específica se trabaja la lectura y la escritura en los siguientes tiempos:

Asamblea. Rutinas relacionadas con la regulación de la vida social en el aula: pasar lista (trabajo con el nombre de los niños), fecha, día de la semana, día del mes, presentación de los contenidos que se van a trabajar, etc.

Rincones. Biblioteca de aula, rincón de escritura.

Actividades específicas. Unidades didácticas, proyectos, etc.

Hora del cuento. Todos los días.

El equipo de EI planifica de esta manera la evaluación en su propuesta pedagógica:

Criterio de evaluación. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo.

Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas conocen y diferencian las otras formas gráficas, dibujos e imágenes; si valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la escritura, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se proponen la comunicación de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. En un primer momento se observará si el niño se interesa, coge y mira cuentos y demás materiales escritos del aula, señala las imágenes y las muestra a la maestra, hace ver que lee cuando mira un texto, interpreta imágenes y fotografías en los textos; realiza

notaciones con intención de diferenciar entre dibujo y escritura aunque en el resultado no se aprecie todavía la diferencia; si pide que el adulto le lea o pregunta qué pone en un texto; más adelante y sucesivamente se observará si reconoce su nombre y el de algunos compañeros, si hace hipótesis sobre lo que está escrito a partir del dibujo o de la fotografía y del contexto, si busca pistas en el código alfabético para interpretar lo escrito en un texto, si produce mensajes escritos cada vez más cercanos a las convenciones establecidas o si reconoce que los signos escritos son portadores de mensajes.

Se observará, también, el progreso en el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...) y se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la EP.

5.1.1.3. Dirección del centro

Puede ser un factor que impida o que favorezca determinadas prácticas docentes. En este caso, cumple un papel importante en la medida en que facilita, fomenta y desarrolla una línea educativa que apuesta por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua oral y escrita.

En lo referente al estudio que nos ocupa, la dirección facilitó su desarrollo desde el primer momento. Los pasos que seguimos, al igual que se hizo con las familias, fueron, en primer lugar, explicar el estudio; y, en segundo lugar, pedir su autorización para llevar a cabo la investigación. También le entregamos un impreso para solicitar su autorización por escrito.

5.1.1.4. Familias

La mayoría de las familias de los niños del centro poseen estudios de grado medio o superior. Están interesadas en la educación de sus hijos, asisten a las reuniones, tutorías, responden a las demandas de participación y colaboran con el centro en aquellos aspectos que se les solicita.

Las familias han estado informadas, desde el primer momento, del planteamiento y el desarrollo de este estudio. Les presentamos la investigación que íbamos a realizar: secuencia didáctica para escribir textos expositivos; y solicitamos su permiso para observar, entrevistar y grabar a los niños. Posteriormente, les enviamos un impreso, por medio de los niños, en el que

explicábamos el estudio y en qué iba a consistir la intervención en las aulas, solicitando asimismo su autorización.

Las familias colaboraron en el desarrollo del estudio aportando los materiales que la maestra les demandaba y ayudando a los niños en la búsqueda de información sobre las preguntas que se habían planteado acerca de lo que querían saber.

Podemos concluir que su influencia es positiva, tanto para el desarrollo de este estudio en particular, como para el aprendizaje de la lengua escrita, en general.

5.1.1.5. Investigadora

La autora de este trabajo cuenta con una amplia experiencia en EI. En el aula ha ejercido como maestra de EI 30 años. En la formación permanente del profesorado de esta etapa ha trabajado como asesora de EI 6 años en el Centro de profesores de Majadahonda. En la investigación ha colaborado como miembro del Grupo Didactext de la UCM desde su fundación, año 2001, hasta la actualidad. También ha participado en los proyectos de investigación siguientes: *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* : (APILE-SEJ12006-05292) y *Las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora* (APICLE- EDU2009-10321), basado en el proyecto anterior.

Las prácticas en el aula nos han permitido tener la oportunidad de contribuir al aprendizaje de la lengua escrita de los niños, mediante una enseñanza que ha ido cambiando a lo largo de nuestra trayectoria profesional. Estos cambios en la forma de enseñar se han producido por causas diversas: personales, sociales y educativas.

Entre las personales, destacamos la curiosidad y el deseo de aprender que nos han llevado a reflexionar y a involucrarnos siempre en procesos de formación: asistencia a cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, jornadas.

Los cambios sociales han sido muy grandes a lo largo de estos años. Estos cambios han obligado a replantearse la educación para adaptarse a ellos.

En lo educativo, se ha avanzado mucho en los últimos treinta años; existe, como ya hemos visto en el capítulo III, un gran número de estudios que avalan otras formas de enseñar a leer y a escribir, teniendo en cuenta los conocimientos de los aprendices y los ambientes de aprendizaje. Dado el interés personal de la investigadora por mejorar su ejercicio profesional, ha procurado conocer y llevar a la práctica los estudios e investigaciones que han ido surgiendo sobre la EI en general; y de la lengua escrita, en particular.

En esta misma línea, se comprende que haya estado implicada en diferentes proyectos de innovación docente y que haya participado en planes experimentales de EI. También habría que considerar, en este mismo sentido, los cursos de formación que ha impartido, los proyectos de investigación en los que ha colaborado y las publicaciones que ha realizado.

Desde este punto de vista, el contexto de la investigadora, expuesto anteriormente, condiciona, teórica y prácticamente, toda la investigación. Todos los elementos de este contexto aportan una concepción de la enseñanza y aprendizaje de la EI y de la lengua escrita, corroborada por la experiencia personal como maestra, como formadora de maestros y como investigadora.

5.1.2. Contexto en sentido restringido

5.1.2.1. Contexto del aula

Incluimos en la denominación de contexto del aula tanto los aspectos físicos y temporales y las funciones que cumplen, como los aspectos referidos a las relaciones afectivas y de interacción que tienen lugar en este contexto escolar concreto. Además, consideramos que su característica principal es la de ser un contexto intencional de aprendizaje, es decir, que los docentes han reflexionado y tomado decisiones acerca de: la organización del espacio y su equipamiento para que favorezca la tarea educativa que pretenden realizar; la distribución del tiempo diario; las necesidades de los niños; y las relaciones que quieren favorecer.

5.1.2.1.1. Aspectos físicos del aula

El aula está situada en el primer piso del edificio de EP; es un aula de E.P adaptada a EI, por necesidades de espacio. Tiene forma rectangular y una

superficie de 40 metros cuadrados, aproximadamente. Está dividida en seis espacios, diferenciados por la distribución de los grupos de mesas, de sillas y de las estanterías. Los espacios están señalizados con los siguientes carteles: zona de HOJA, MESA, PLÁSTICA, JUEGO SIMBÓLICO y ALFOMBRA.

No se dispone de pileta dentro de la clase; y los niños tienen que salir del aula para ir al servicio y a lavarse las manos. El servicio está en otro pasillo y lo comparten con niños de otros cursos. Para el recreo y la comida, se tienen que desplazar al edificio de E. Infantil.

a) Descripción de las paredes del aula

La puerta está situada en el extremo derecho de una de las paredes, que es uno de los dos lados largos del rectángulo que forma el aula. Si miramos el aula desde la puerta, nos encontramos, a mano derecha, con una pared en la que está colgado un gran encerado; a continuación, en la pared de enfrente de la puerta, se encuentran las ventanas, que ocupan casi toda la pared, a una altura de 1,50 m, aproximadamente; en la siguiente pared, situada en el fondo de la clase, hay un corcho de 1m. de ancho, que la ocupa de izquierda a derecha; en la cuarta pared, situada a la izquierda, en la que está la puerta, hay un hueco de un antiguo armario empotrado donde están colgados los percheros (señalizados con el nombre de cada niño, escrito en letra mayúscula de imprenta) y una gran estantería colocada sobre la pared.

En la pared donde está el encerado podemos observar dos carteles, en los laterales del encerado: uno, a la derecha, con la poesía “*¡Ay, qué sueño tengo!*”; y otro, a la izquierda, con la poesía “*Mamá y papá*”; un Abecedario del “País de las letras”, colocado encima del encerado, que representa cada letra en una hoja. A continuación, a la izquierda del encerado, hay colgadas dos cartulinas verdes, que hacen de soporte a los siguientes papeles: programación para las familias de alumnos de EI que han sido admitidos el curso 2007-2008, listado de alumnos con la fecha de nacimiento, una nota de una madre, listado de alumnos por orden alfabético, programación del teatro San Pol septiembre de 2007- junio de 2008. Debajo de las cartulinas, está colgado un buzón de correos de color verde, con un cartel que pone: *Suplencias días de lluvia*.

En la pared de las ventanas, están las cortinas, los carteles que delimitan las *zonas de hoja y de mesa* (colocados encima de las ventanas); hay también carteles con poesías plastificadas (las que se ven son: “*Mi gallito*”, “*El otoño*”).

En la pared del fondo, en la que está el corcho, nos encontramos, comenzando de derecha a izquierda, y mirando de arriba hacia abajo, con un Abecedario de imprenta en colores, que representa cada letra en una lámina independiente. Cada lámina contiene, además de la letra correspondiente escrita en mayúscula de imprenta y en minúscula, una ilustración alusiva a la letra. Debajo del Abecedario está el cartel que señala la *zona de alfombra*. También vemos una cometa, que consta de una cabeza y una cola. La cabeza es un rombo que representa una cara. La cola de la cometa es un hilo de lana sobre el que están unas tarjetas blancas con el nombre de cada niño. Estas tarjetas, colocadas por orden alfabético, forman la lista de la clase. En el espacio comprendido entre la parte de abajo del abecedario y la de encima del hilo de la cometa, están expuestos algunos trabajos de los niños, dibujos y hojas blancas, en las que han pegado hojas de árboles y han escrito debajo.

En la parte inferior de la cabeza de la cometa hay dos carteles: uno, cuadrado, con unas solapas para poder colocar las tarjetas, que dice *hoy no ha venido a clase*; y otro cartel, con forma de rombo, en el que está escrito: *hoy es responsable*, con una solapa para la tarjeta del responsable. Arriba, a la izquierda del abecedario, hay dos hojas del calendario, correspondientes a los meses de septiembre y de octubre. Debajo de las hojas del calendario observamos diez carteles, en los que están escritos los números del 0 al 9 (los números están escritos con doble línea, tienen dibujados, en el espacio que dejan las dos líneas, puntos negros con la cantidad que representa cada número). Situado encima de los números, podemos ver un dibujo de un niño, una hoja de registro de asistencia a clase, un cartel que pone extraescolares y unas cartulinas de color (cada día de la semana está simbolizado por un color), en las que están apuntados los niños que asisten a extraescolares cada día. A la izquierda de los números, se encuentra una cartulina, en la que hay dibujada una tarta de cumpleaños con doce velas, que simbolizan los doce meses del año (los nombres de los meses están escritos debajo de cada vela); en cada vela están pegadas las fotos de los niños que cumplen años ese mes (debajo

de cada foto está escrita la fecha de nacimiento: día, mes y año). Abajo, y a la izquierda de la tarta, aparece una cartulina en la que están pegadas fotos de los niños pintando; encima de las fotos está escrito, con letra mayúscula de imprenta: REGINA NOS AYUDA A PINTAR; debajo de las fotos está escrito: *La noche estrellada* (Van Gogh). Siguiendo a la izquierda, hay un cartel que resume un proyecto de trabajo y que pone: HEMOS APRENDIDO QUE... Encima de la tarta, y de los otros carteles, hay trabajos de plástica realizados por los niños con pincel. Debajo del corcho hay dibujado sobre la pared, con pintura plástica, un mural con un paisaje.

Observamos, en la pared en la que se encuentra la puerta, un cartel que indica la *zona de plástica*, numerosas pinturas de los niños, siluetas de elefantes (la mascota de la clase, se denominan clase de los elefantes). Encima de los huecos de los armarios hay un espacio en el que se ven varias cajas, en las que se guardan materiales.

b) Materiales

b.1 Materiales impresos

En el aula los niños tienen a su disposición, en la biblioteca de aula y en el rincón destinado a cada proyecto, diferentes colecciones de cuentos, Biblia infantil, revistas del *National Geographic*, libros informativos, además de los diferentes carteles e informaciones que aparecen en las paredes y que ya hemos descrito en el punto anterior.

b.2 Otros materiales

Los niños también pueden utilizar otros materiales del aula: globo del mundo, cajas de madera, archivadores, carpetas, cajas con diferentes materiales, juegos, muñecos, ropa para muñecos, manteles para la cocinita, disfraces, bolsos, pinturas, témpera, rotuladores, tijeras, pinceles, rodillos, puzzles, lotos, dominós, material para juego simbólico (cocinita, mesa de cocina y sillas, tabla de plancha, sofá juguetero de mimbre, cuna para muñeco).

c) Mobiliario

El mobiliario consta de:

- 3 grupos de 6 mesas rectangulares con 8 sillas para cada grupo de mesas, una mesa redonda con cinco sillas, una mesa rectangular para el trabajo en pequeño grupo. La mesa de la maestra está situada en una esquina de la clase. La maestra no la utiliza para sentarse, tiene apoyados encima diferentes materiales.
- 6 estanterías abiertas, 3 armarios cerrados, tres estanterías para cubetas.
- pizarra para escribir con rotulador, apoyada en un caballete.

d) Distribución del mobiliario y de los materiales

Las estanterías y los armarios están situados de la siguiente forma:

En la pared de la derecha nos encontramos con una pizarra; a su derecha, una estantería (donde están los vasos de plástico de cada niño, con el nombre escrito con rotulador permanente) y un perchero con un estante encima (en este perchero están colgados los babis de plástica); a la izquierda del encerado, vemos dos estanterías con cuatro estantes cada una.

En la pared de las ventanas nos encontramos: una estantería baja con cubetas de plástico de colores, con el contenido rotulado en el exterior; una estantería colocada de forma perpendicular a la pared; una estantería, pegada a la pared, que se utiliza como soporte para la biblioteca de aula, y en la que están ordenados y a disposición de los niños diferentes libros de cuentos, de información, guías, etc.

En la pared del fondo observamos una estantería y un armario colocados de forma perpendicular a la pared, que separan la zona de alfombra de la de juego simbólico.

La pared de la izquierda está ocupada casi totalmente por un mueble (que consta de 2 armarios y 5 estanterías, 2 de ellas con bandejas). También hay una estantería abierta y otra cerrada, situadas perpendicularmente a esta pared, que separan la zona de puzzles de la mesa de plástica; y un perchero donde cada niño tiene una percha, con su nombre, para colgar sus cosas, babis, abrigo.

5.1.2.1.2. Distribución del tiempo en el aula

El tiempo del aula está organizado en torno a unos *momentos significativos* que tienen una secuencia fija, pero una duración flexible. En esta distribución de los tiempos están incluidos los tipos de tareas que se realizan a lo largo del día, como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 5.3. Distribución del tiempo.

	Momento significativo	Lugar de realización	Tareas	Duración
MAÑANA	Entrada	Vestíbulo Aula Alfombra	Recibimiento Saludos Conversación libre	9:30 – 12:00
	Asamblea	Alfombra	Rutinas responsable Presentación de la tarea	
	Movimiento	Por el aula	Psicomotricidad Canciones con movimientos rítmicos. Canciones tradicionales	
	Asamblea	Alfombra	Asamblea Presentación de las tareas del día	
	Actividades en rincones	En cada una de las cinco zonas	<i>Plástica:</i> pintura y dibujo, <i>collage</i> , arcilla, material de reciclado <i>Juego simbólico:</i> casita, tienda Mesa: juegos de mesa <i>Alfombra:</i> asamblea, juegos de construcción <i>Hoja:</i> Biblioteca, tareas de escritura	
	Recreo	patio	Juego libre	12:00-12:30
	Actividad en gran grupo	Alfombra		12:30-13:00
TARDE	Hora del cuento	Alfombra	El responsable cuenta un cuento La maestra cuenta, lee o dramatiza un cuento	15:00-15:45
	Actividades en rincones	En cada una de las cinco zonas		15:45-17

5.1.2.1.3. La dinámica del aula

Organizan el espacio del aula en cinco zonas, en las que ofrecen a los niños diferentes rincones; en todos ellos los materiales están colocados, ordenados adecuadamente y señalizados (con los nombres puestos), lo cual permite el contacto de los niños con los materiales y el desarrollo de las actividades, además de fomentar su autonomía para el aprendizaje.

Esta organización del espacio favorece todo tipo de interrelaciones con la maestra y con los compañeros. La maestra tiene más disponibilidad de tiempo para interactuar con los niños, al estar estos distribuidos en diferentes espacios, tareas y tipos de agrupamientos. En una tarea de gran grupo, el peso de la actividad recae en la maestra, mientras que, cuando la clase se reparte en pequeños grupos en diferentes zonas, la maestra tiene más disponibilidad para poder interactuar con cada niño. A su vez, los niños tienen más oportunidades de interactuar con sus compañeros en los pequeños grupos que realizan las actividades de cada rincón en la zona correspondiente.

A su vez, la organización del tiempo en momentos significativos da seguridad al niño porque le permite anticipar lo que va a ocurrir, relacionar tiempos y espacios con las tareas, mantener su propio ritmo. Esta distribución del tiempo facilita al profesorado la planificación de las tareas.

5.1.2.1.4. Tareas sobre lenguaje oral y escrito

Presentamos a continuación unas tablas en las que se describen las tareas de lenguaje oral y escrito que se llevan a cabo en cada *momento significativo*.

Tabla 5.4: Las tareas sobre lenguaje oral y escrito.

Tareas	Ambiente	Lugar	Lenguaje oral	Lenguaje escrito	
				Lectura	Escritura
Acogida	Música	Pasillo Vestíbulo Entrada Clase	Saludo de bienvenida	El nombre en el perchero, en el casillero	
Asamblea: -Saludo -Autobús -Calendario - Fecha - Tarjetas		Alfombra Sentados en la colchoneta	Rutinas: 1ª Decir el nombre 2ª Decir los días de la semana 3ª Conversación espontánea 4ª Pasar lista 5ª Conversación relacionada con el tema. 6ª Jugar con palabras	1ª Pasar lista con las tarjetas. Trabajan: - Direccionalidad. Van señalando con el dedo - Anticipan lo escrito - Preguntan 2ª Escriben la fecha 3ª Leen el menú en la asamblea: - Anticipan lo escrito. - Buscan letras conocidas	Escritura del nombre Escritura de la fecha Escritura del menú
Cuento		Alfombra Zona de hoja	Hora del cuento	Lectura del cuento por la maestra	Escritura, según la edad

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Rutina	Cómo lo hacemos
1ª Decir el nombre.	<p>Dicen el nombre y lo palmean. (Canción: “dime tu nombre”).</p> <p>Saludo en diferentes tonos y estados de ánimo.</p> <p>Saludo cantando.</p>
2ª Grupos de nombres, según la letra. Colgados en un lugar visible de la clase.	<p>Tienen colgados murales con los grupos de cada letra. Leen los listados de los niños que empiezan por cada letra. En un primer momento, la lectora es la profesora, poco a poco son los niños los que leen.</p> <p>En la clase hay murales con globos. Entre todos los construyen y luego se quedan fijos en el aula. Tantos murales como la primera letra de cada niño. El responsable coloca su nombre en el globo correspondiente a su letra. La escritura les sirve de apoyo visual para la discriminación auditiva.</p> <p>Juego de adivinanzas. “La maestra escribe en la pizarra el nombre de los niños (los del equipo del día: 4 ó 5 niños). Cada niño localiza su nombre entre todos los que hay escritos. Después, en 3 años, “escribo mi nombre”.</p> <p>Construyen los grupos poco a poco y después se quedan fijos.</p>
3ª Los días de la semana.	<p>Los días de la semana están simbolizados por un tren, autobús, etc. con siete ventanas. La profesora dice el día de la semana y lo repite cada niño. Mejoran la pronunciación y articulación.</p> <p>El que está coloreando en el calendario dice el día, y los demás lo repiten.</p>
4ª Conversación espontánea.	<p>¿Qué han desayunado? ¿Cómo han dormido? ¿Cómo está el día?</p> <p>¿Qué han hecho?</p>
5ª Pasar lista con las tarjetas.	<p>Al principio la pasa la profesora.</p> <p>El responsable pasa lista mirando las fotos (en tres años).</p> <p>El responsable cuenta los niños que han venido (tocando con el dedo en la cabeza). Se ve la diferencia entre el número de niños y los que han venido para averiguar cuántos faltan.</p> <p>El responsable también pasa lista con las tarjetas y comprueba si coinciden las dos cantidades (conteo y tarjetas).</p> <p>En cuatro años, cuando pasan lista, leen las tarjetas. Se le pregunta qué pone, para que anticipen los significados.</p> <p>Pasan lista los niños con las tarjetas en mayúscula. Ponen en la casita las tarjetas de los niños/as que no han venido. En la casita está escrito: “hoy no han venido”.</p> <p>Cada niño reconocía su tarjeta. Les pedía que buscara la más larga. Para esta actividad es muy interesante que haya una</p>

	<p>gran diferencia en los tamaños de los nombres.</p> <p>En el aula de cinco años hay que volver a retomar estas rutinas cada vez que se incorporan niños nuevos (inmigrantes).</p>
6ª Conversación relacionada con la propuesta de trabajo.	Se les pide que busquen palabras que lleven la letra (Conciencia fonológica).
7ª Escritura del menú.	<p>El responsable lo va escribiendo en la pizarra delante de todos.</p> <p>Variante: recoger en un libro las producciones de 3,4 y 5 años.</p> <p>En cinco años los carteles aparecen en cursiva.</p> <p>En otras aulas, desde cuatro años, aparecen las tarjetas en mayúscula y con los nombres de los niños en cursiva.</p>

Rutinas de la asamblea. Lenguaje escrito

Rutina	Cómo lo hacemos: Lenguaje escrito
Pasar lista.	Lectura
	<p>El responsable pasa lista guiándose por la tarjeta que le muestra la profesora. Intenta leer los nombres de sus compañeros.</p> <p>En cinco años, además de seguir usando las tarjetas, el responsable pasa lista con una hoja en la que está escrito el nombre y apellidos de todos los niños de la clase.</p>
Lectura del menú en la asamblea.	El responsable lee, con la ayuda de la maestra el menú del día.
Escritura del nombre.	Escritura
	<p>En tres años, cada niño copia su nombre en la pizarra y trata de identificar/nombrar las letras que contiene su nombre.</p> <p>Escriben el nombre cada día un equipo.</p> <p>Cada niño copia su nombre en la pizarra. Trata de identificar/nombrar las letras que contiene su nombre</p>
Escritura del menú.	El responsable escribe el menú

Otras actividades de lenguaje escrito

Actividades de lenguaje oral	Lectura	Escritura
Cuento		
La hora del cuento.	Todos los días hay un tiempo del horario dedicado al cuento: leído, narrado, dramatizado, etc.	
Entre todos escriben o reescriben un cuento. La maestra toma nota de las aportaciones de cada niño/a. Después entregará a cada niño/a el texto que él ha dicho para que lo ilustre.	Cada vez que acaban un trabajo, los niños buscan su carpeta para guardarlo. Leen el título del cuento. Se lee el título en voz alta señalando con el dedo para seguir la direccionalidad.	Escriben su nombre en los trabajos. Se les invita a escribir su nombre en cada trabajo que realizan, al principio sus escrituras no coinciden con el modelo convencional.
Inventamos un cuento, con ayuda de la profesora. Seguimos la estructura: "Erase una vez...pero...entonces...por fin..." Dedicamos varias sesiones.	Averiguan el título o contenidos de un cuento. Se les muestra la portada del cuento y se les pide que averigüen de qué trata el cuento y cómo se titulará.	Escriben el nombre de los personajes de un cuento. La profesora escribe, delante de los niños, el nombre de los personajes del cuento, según lo van diciendo ellos. Esta actividad también la puede hacer cada niño de forma individual.
Evocamos un cuento conocido entre todos. Después, cada niño lo cuenta.		Escriben el final de un cuento. Se inventan otro final.
Enumeramos los personajes de un cuento, después de leerlo.		Dibujan un personaje y escriben su nombre. Cada niño escribe su propio cuento, siguiendo la estructura que se ha trabajado.

5.1.2.2. Los niños

Hemos llevado a cabo la investigación con veintitrés niños del último curso de Educación Infantil. La mayoría de ellos están escolarizados en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, éste es su tercer curso escolar.

Están acostumbrados a participar en eventos alfabetizadores y culturales con sus familias; la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en sus ambientes familiares. La mayoría de los alumnos pertenecen a un medio socio-familiar culto, en el que tienen a su disposición una gran diversidad de textos escritos; y han tenido la oportunidad de observar a los adultos de su entorno haciendo uso de la lectura y de la escritura de distintos géneros discursivos con diferentes funciones. Muchos de ellos muestran interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por esta razón, las maestras plantean el trabajo de la lectura y la escritura en las aulas. Parten de su familiaridad con los textos, de sus posibilidades para reconocer palabras y escribirlas, definir determinadas palabras, segmentar palabras en sílabas y en fonemas; y conocer los nombres y sonidos de las letras.

En el siguiente punto describimos los conocimientos iniciales de los niños con el fin de situar la investigación en su capacidad mental, así como para contribuir a la interpretación y la comprensión de los datos recogidos en el aula, mientras los niños y la maestra llevan a cabo la secuencia didáctica para escribir textos expositivos.

5.1.2.2.1. Conocimientos de los niños

En este apartado, con el fin de adaptar la intervención didáctica al conocimiento real de la lengua escrita que poseen los niños en la actualidad, nos ocupamos de los conocimientos de los niños; así como del procedimiento seguido para su obtención, de los instrumentos utilizados y de los resultados de la evaluación. Relacionamos estos resultados con los obtenidos en el proyecto *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (APILE), y realizamos la interpretación de los mismos.

Además, de acuerdo con la perspectiva en la que nos situamos, según la cual la construcción del conocimiento se produce en la interacción en la ZDP creada entre los aprendices y los mediadores, realizamos una evaluación de los conocimientos de los niños en cuatro ámbitos, que, según las investigaciones actuales, están relacionados con la lectura y la escritura, como hemos visto en el epígrafe 3.1.

Hemos tomado como referencia para este punto el estudio APILE, por dos razones: i) dicha investigación tuvo especial cuidado en integrar en su evaluación aspectos que otros estudios consideraban relevantes por su influencia en el desempeño en lectura y escritura de los niños, pero que habían sido tratados de forma aislada; ii) al formar parte del equipo de investigación de ese estudio, teníamos a nuestra disposición tanto los instrumentos para llevar a cabo la investigación, como los resultados generales del estudio para poder relacionarlos con los resultados concretos de este trabajo.

En el estudio APILE participaron 813 niños de 3º de EI de las siguientes comunidades autónomas españolas: Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Euskadi y Madrid.

En el estudio que nos ocupa, como ya se ha mencionado, han participado 23 niños del último curso de EI del colegio “Federico García Lorca” de Majadahonda (Madrid).

El procedimiento de evaluación de los dos estudios consistió en una entrevista individual en la que solicitamos a los niños la realización de once tareas (Anexo 1.), con el fin de evaluar cuatro ámbitos: el gusto y la función de la lectura y de la escritura y el conocimiento de los textos; los conocimientos del sistema de escritura: declarativos y procedimentales; los conocimientos metalingüísticos; y el conocimiento del léxico. La duración aproximada de la entrevista fue de 30 minutos. Tuvo lugar durante el horario escolar en un espacio fuera del aula. Presentamos las tareas a los niños siempre en el mismo orden indicado por el número que precede al título. Los entrevistadores transcribimos las respuestas en un protocolo estandarizado. (Anexo 2).

a) Ámbitos evaluados, tareas y materiales

En ambos estudios se han evaluado los cuatro ámbitos de conocimiento de los niños señalados en el párrafo anterior. El planteamiento de estos cuatro ámbitos supone una integración de las posturas que enfatizan los aspectos socioculturales con aquellas que enfatizan los aspectos cognitivos. Los resultados de APILE fueron desarrollados en diferentes artículos en un monográfico de *Cultura y Educación* (2012). Con relación a las tareas de la evaluación, se puede consultar Tolchinsky, Ribera y García Parejo (2012).

a.1) Usos sociales de la lengua escrita

Este ámbito incluye las tareas 1, 7 y 11, que indican la familiaridad de los niños con los usos sociales de la lengua escrita.

Tarea 1: Gusto y función de la lectura y de la escritura. Las respuestas de esta tarea se evalúan de forma diferente. Las correspondientes al gusto por la lectura se evalúan por medio de una escala dicotómica (sí/no); sin embargo, para las respuestas correspondientes a la función, se usa una escala nominal de 4 niveles, que se determinan a partir de las respuestas obtenidas: 1: no sabe; 2: para crecer, para hacerse mayor; para función escolar; 3: para aprender a leer; 4: para recreación y comunicación.

Tarea 7: Detección de la ausencia de título y denominación de éste. Esta tarea pretende averiguar la familiaridad de los niños con una de las convenciones textuales más evidentes, la ausencia del título de los cuentos. Se quiere comprobar no solo si lo conocen sino también cómo lo denominan. Para ello se les presentan 5 cuentos conocidos (*Caperucita roja, El rey León, El patito feo, Los tres osos y La ratita presumida*) con el título tapado con un papel. Se les pregunta si encuentran algo raro en ellos. Si la respuesta es afirmativa, se les solicita justificación para evocar la denominación. Se evalúan las respuestas de denominación con una escala (1-4).

Tarea 11: Conocimiento de textos. El objeto de esta tarea es valorar en qué medida los niños están familiarizados con diversos textos escritos. Se presentan tres tipos de texto diferentes: un *ticket* de compra, un cartel y un diario. El niño debía denominar cada uno de ellos, decir su función, dónde se puede encontrar habitualmente y todo lo que reconoce en ellos (letras,

números, palabras, etc.). Todos los aspectos de las respuestas se evaluaron con la nota (0-2).

a.2) Conocimientos del sistema de escritura

Con las tareas 2 y 3 se pretende averiguar el desempeño en escritura de los niños.

Tarea 2: Escritura del propio nombre. Se le ofrece al niño lápiz y papel y se le solicita que escriba su nombre.

Tarea 3: Escritura y lectura. Se le pide al niño la escritura y la lectura de un monosílabo, un bisilábico, un trisílabo, un sintagma nominal y una frase. Para que la escritura tenga sentido para los niños se utilizan palabras relacionadas con los cuentos. La entrevistadora le dice las palabras y le anima a escribir “a su manera”, aunque diga que no sabe cómo escribirlos. Los ítems son:

- Monosilábico → Rey (león)
- Bisilábico → Bruja
- Trisílabo → Patito
- Sintagma nominal → Caperucita roja
- Frase → El lobo corrió a casa de la abuelita

La evaluación de las tareas 3 y 4, escrituras de los niños, se hizo por medio de una escala ordinal (1-4), realizada siguiendo los niveles de escritura de Ferreiro y Teberosky (1979), descritos en el epígrafe 2.6.1. En el nivel 1 se sitúan las denominadas escrituras no diferenciadas. En el nivel 2 se incluyen las escrituras diferenciadas. En el nivel 3 se incluyen las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas. En el nivel 4 se incluyen las escrituras alfabéticas.

Tarea 4: Reconocimiento de palabras y de error. El propósito de esta tarea es averiguar si los niños reconocen palabras y descubren errores en su ortografía. Se le presentan al niño tres tarjetas escritas y debe señalar en cuál de ellas está cada una de las expresiones que el entrevistador decía (*bosque, hada, gatito feo*). Inmediatamente después, el entrevistador le explica al niño que en una de las tarjetas hay un error y que trate de identificarlo y justificarlo (en una de las tarjetas aparecía *gatito feo* y no *patito feo*). Para obtener una

nota de reconocimiento de palabras se evalúan las respuestas con una escala de 1-4, según el número de palabras que identifican. De manera similar, se obtiene una nota de identificación del error.

Tareas 5 y 6: Conocimiento de letras y sonidos del propio nombre y de un nombre ajeno. Con esta tarea se pretende observar el conocimiento que tienen los niños del nombre de las letras y de los sonidos que representan. El entrevistador señala las letras, y pregunta al niño el nombre de las letras que forman su nombre y el nombre del entrevistador. También, los sonidos que forman ambos nombres. Se evaluaron ambas pruebas con escalas de 1-4, en función del número de letras cuyo nombre sabía el niño: 1, si no saben ninguna letra; 2, si saben menos de la mitad; 3, si saben más de la mitad; y 4, si saben todas.

a.3) Conocimientos metafonológicos

Tarea 8: Segmentación silábica. El objetivo consiste en evaluar el conocimiento metafonológico en cuanto a la noción de sílaba. El niño debe segmentar silábicamente cuatro palabras elegidas por él entre los personajes y los motivos suscitados por los cuentos. Se quiere observar si, a lo largo de la tarea, se produce algún cambio.

Tarea 9: Segmentación subsilábica. Con esta tarea se pretende valorar, de igual manera, el conocimiento metafonológico, pero en cuanto a elementos subsilábicos; en concreto, fonemas. Debe realizar segmentación subsilábica de los sonidos que forman la palabra sobre 4 palabras escogidas por él. Esta segmentación requiere todo un proceso de abstracción, ya que, por definición, los fonemas son impronunciables.

El procedimiento seguido para evaluar las tareas 8 y 9, segmentación silábica y subsilábica, es el siguiente: la entrevistadora dice al niño: “Jugaremos a las adivinanzas. Te diré el nombre de un cuento o del personaje de algún cuento y tú tendrás que adivinar quién es. Después lo dirás tú, y yo tendré que adivinarlo. Si digo Pi-no-cho, ¿a que es fácil de adivinar? (la entrevistadora ejemplifica la segmentación en sílabas). Ahora tú.” Para la segmentación subsilábica, se procedía de la misma forma. Los resultados de las dos pruebas se evaluaron con una escala de 1 a 4.

a.4) Conocimiento del léxico

Tarea 10: Definiciones de palabras. El objetivo de esta tarea es averiguar el conocimiento de vocabulario del que disponen los niños y de cómo realizan las definiciones. Se les pide la definición de las palabras: *cuchillo, carta, pena, diamante, encía y héroe*. Se utiliza la pregunta: “¿Qué es un...?” El niño debe definirlas. Las palabras tienen un orden, de menor a mayor dificultad, de acuerdo a la escala propuesta en la prueba WISC (Wechsler, 2005).

b) Resultados de la evaluación

En este punto, presentamos, a continuación, los resultados del grupo de este estudio en cada una de las tareas, agrupadas en los mismos ámbitos que el punto anterior. También relacionamos dichos resultados con los obtenidos en el grupo APILE, en estas mismas tareas.

b.1) Usos sociales de la lengua escrita

Tarea 1: Gusto y función. La mayoría de los niños de este estudio (95,24%) manifiestan que les gustaba aprender a escribir. Ver gráfico 5.1. Justificaron sus respuestas de forma diversa. Mostramos a continuación algunas justificaciones de los niños:

- Porque quiero que me enseñen las letras.
- Porque tengo un cuento que sólo puedo leer yo, y lo leo todos los días, y mi madre me hace deberes.
- Porque yo..., mi madre quiere que yo sea fuerte como mi profe de gimnasia que se llama Paco, que es muy fuerte.
- Porque así sabes también hacer sumas.

A su vez, en el grupo APILE, la mayoría de los niños entrevistados 94,2% también manifiesta su gusto por el aprendizaje de la lengua escrita.

La pregunta acerca de la función de la escritura tampoco tuvo una respuesta homogénea en nuestro grupo: una gran mayoría 61,90% le atribuye una función de aprendizaje; varios de ellos 9,52% le atribuyen la función de hacerse mayores; para algún niño, la escritura tiene una función nemotécnica,

recordar cosas; para otro niño, él no sabe la respuesta, pero su madre, sí: Sólo lo sabe mi madre.

También en el grupo APILE se obtiene variedad de respuestas con respecto a la función de la escritura y de la lectura: un 66% le atribuye una función escolar; para un 11%, la lectura y la escritura ayudan a hacerse mayores; y para un 4%, la función es de comunicación y gusto.

Como se puede observar en el gráfico 5.1, al relacionar los datos de nuestro estudio con los generales del proyecto APILE, los resultados son bastante similares.

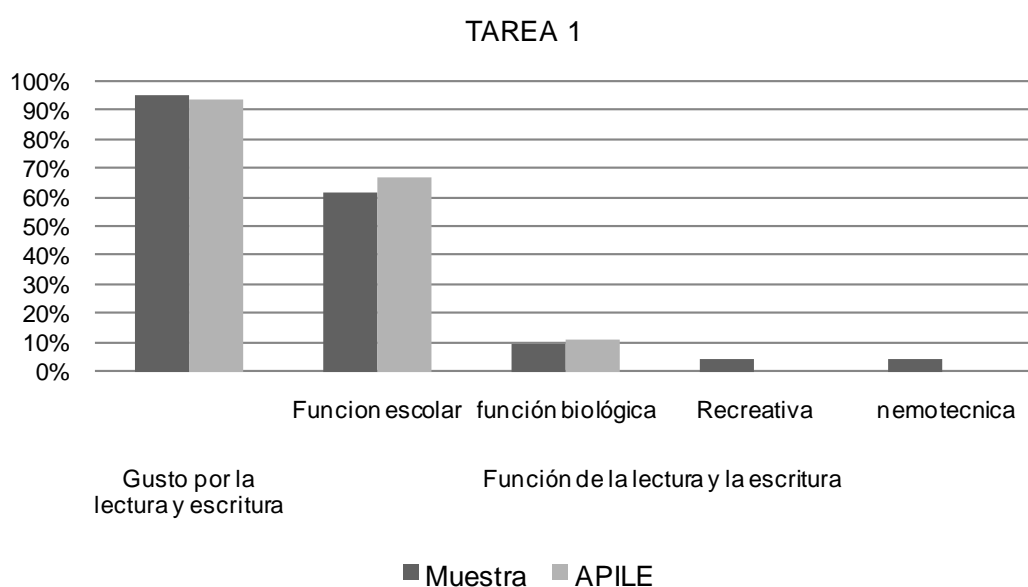


Gráfico 5. 1. *Tarea 1.* Gusto y función de la lectura y la escritura.

Tarea 7: Detección de la ausencia de título y denominación de éste.

El 61% de los niños de nuestro estudio usaron el término metatextual *título* y detectaron su ausencia, como se puede ver en el gráfico 5. 2. En los resultados del estudio APILE, solamente el 14% de los niños usaron el término metatextual *título*.

Si relacionamos los resultados de nuestro estudio con el estudio general, observamos que en esta prueba existe una gran diferencia entre ambos. Pensamos que una de las razones podía ser las prácticas de aula. En nuestro estudio, el cuento forma parte de la vida diaria del aula, con un tiempo asignado: la hora del cuento. Además, hemos observado cómo la maestra presenta el cuento a los niños y les va señalando sus partes y nombrándolas.

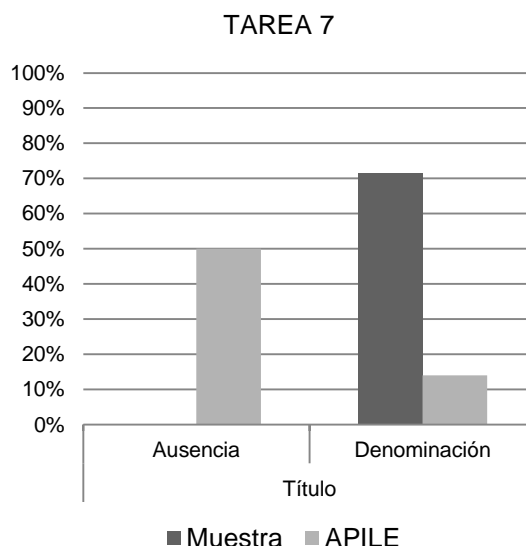


Gráfico 5.2. Tarea 7. Detección de la ausencia de título y su denominación.

Tarea 11: Conocimiento de textos.

El 71.43% de los niños conocían el *ticket*; el 14,29%, el cartel; y el 90,48%, el periódico. En el estudio APILE, los resultados de lo que los niños conocían fueron: el *ticket*, el 45%; el cartel, el 65%; y el 93%, el periódico.

Los resultados obtenidos en esta tarea, respecto al periódico, son semejantes. En cambio, hay diferencia de porcentaje en cuanto al conocimiento del *ticket* y del cartel. Quizás se deba a que los niños de nuestra muestra están más familiarizados con el *ticket*, por acompañar a sus padres a realizar compras. Sin embargo, parece que conocen menos la denominación de cartel. Véase el gráfico 5.3.

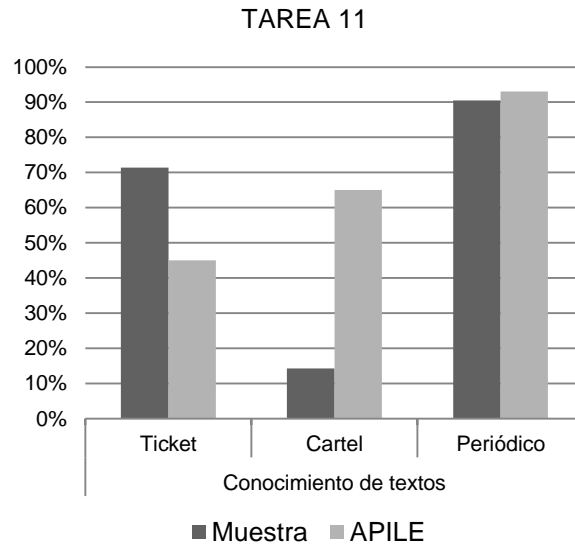


Gráfico 5. 3. Tarea 11. Conocimiento de textos.

b.2) Conocimientos del sistema de escritura

Tarea 2: Escritura del propio nombre

El 95,24 % de los niños escribe su nombre de forma correcta. En el estudio APILE, lo hacen el 95%. Véase gráfico 5.4.

Dada la casi coincidencia de porcentaje entre ambos estudios, podemos afirmar que los niños de esta edad escriben su propio nombre con corrección.

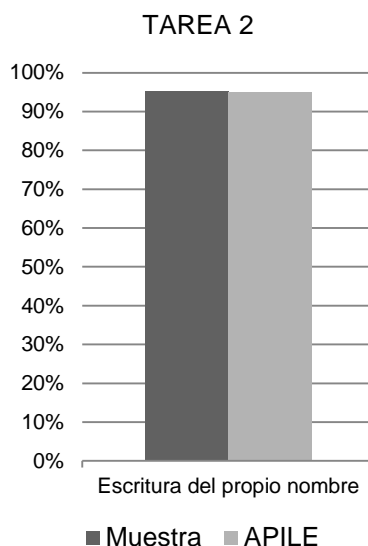


Gráfico 5.4. Tarea 2. Escritura del propio nombre.

Tarea 3: Escritura y lectura

Las escrituras del 71,43% de los niños son alfabéticas; el 4,76% son silábico-alfabéticas; y el 14,29% son silábicas. Según los datos de APILE, el 10% de las escrituras son alfabéticas; el 20%, silábico-alfabéticas; y el 30%, silábicas, conforme se muestra en el gráfico 5.5.

En este caso, los resultados son bastante diferentes. Nosotros pensamos que esta diferencia puede depender del entorno familiar y de las prácticas de aula.

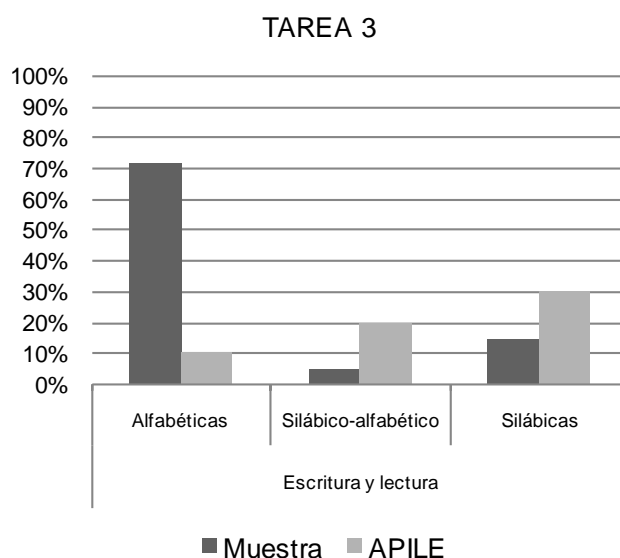


Gráfico 5. 5. Tarea 3. Escritura y lectura.

Tarea 4: Reconocimiento de palabras y de error.

El 76,19% de los niños reconoce las tres palabras. El 61,90% identifica el error en una de ellas. En el estudio APILE, el 61,90% reconoce las tres palabras, y el 39,4% identifica el error. Véase el gráfico 5.6.

En esta tarea, si bien no hay gran diferencia en cuanto al reconocimiento de las tres palabras, sí apreciamos que los niños de nuestro estudio han identificado el error más fácilmente que los de APILE. Indudablemente es más fácil reconocer la palabra que identificar un error dentro de ella. Esta diferencia puede estar ocasionada, entre otros factores, por las prácticas de aula y el entorno familiar.

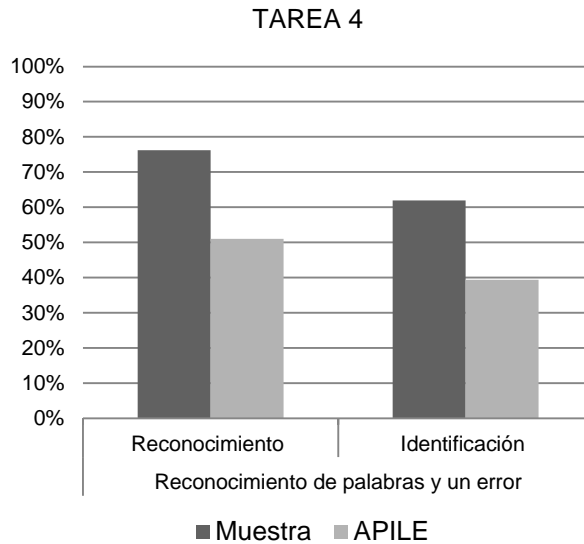


Gráfico 5. 6. Tarea 4. Reconocimiento de palabras y de error.

Tareas 5 y 6: Conocimiento de letras y sonidos del propio nombre y de un nombre ajeno.

El 57,14% de los niños reconoce todas las letras de su nombre. El 66,67% reconoce todos los sonidos. En el estudio APILE, el 59% reconoce todas letras de su nombre y el 19% todos los sonidos. Conforme muestra el gráfico 5.7.

Los niños, como conocen su nombre, reconocen, de forma parecida en ambos estudios, las letras de su nombre. La diferencia de porcentaje en el reconocimiento de los sonidos pensamos que se debe a que la maestra de nuestro estudio trabaja expresamente los sonidos.

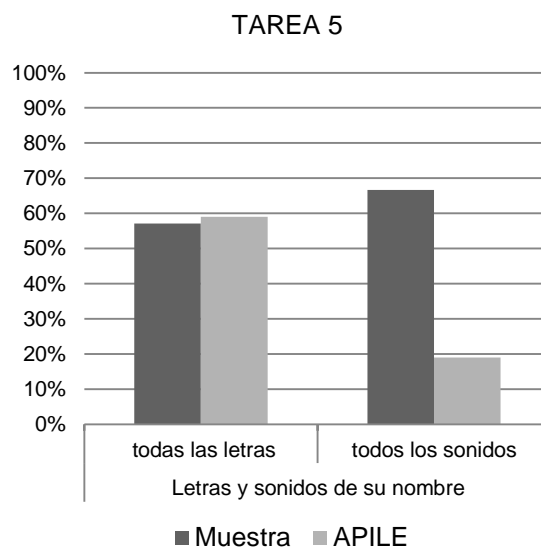


Gráfico 5.7. Tarea 5. Conocimiento de letras y sonidos del propio nombre.

El 80,95% de los niños reconoce todas las letras del nombre de la investigadora. El 66,67% reconoce todos los sonidos. En el estudio APILE, el 60% reconoce todas las letras del nombre de la investigadora, y el 20% todos los sonidos, como lo muestra el gráfico 5.8.

Interpretamos los resultados de esta tarea en el mismo sentido que la anterior, si bien apreciamos una diferencia con relación al nombre de la investigadora en nuestro estudio.

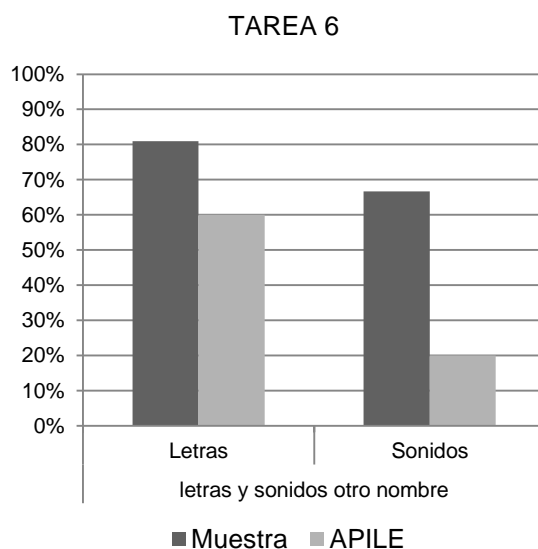


Gráfico 5.8. Tarea 6. Conocimiento de letras y sonidos de un nombre ajeno.

b.3) Conocimientos metafonológicos

Tarea 8: Segmentación silábica.

El 30,09% de los niños segmenta silábicamente. En APILE, lo hace el 62%, según muestra el gráfico 5.9.

Observamos que la segmentación silábica en los niños de nuestro estudio es la mitad del porcentaje que en el estudio APILE. Quizá la causa sea que la segmentación silábica no forma parte del trabajo habitual de aula.

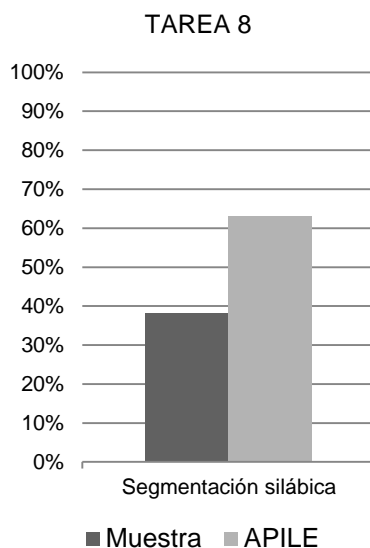


Gráfico 5. 9. Tarea 8. Segmentación silábica.

Tarea 9: Segmentación subsilábica

El 4,76% de los niños segmenta subsilábicamente; en el estudio APILE, lo hace el 4%, conforme se muestra en el gráfico 5.10.

Creemos que los pequeños porcentajes obtenidos en ambos estudios tienen su origen en la dificultad de la tarea para este nivel educativo.

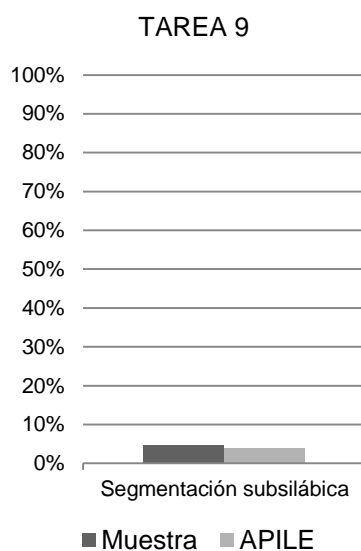


Gráfico 5.10. Tarea 9. Segmentación subsilábica.

b.4) Conocimiento del léxico*Tarea 10: Definiciones de palabras.*

En nuestra investigación, se obtienen los siguientes resultados: *cuchillo*, el 95,24%; *carta*, 100%; *pena*, 95,24%; *diamante*, 100%; *encía*, 14,24%; y *héroe*, 95,24%. En el estudio APILE: *cuchillo*, 84,40%; *carta*, 66,70; *pena*, 47,40%; *diamante* 64,50; *encía*, 76,6%; *héroe*, -no se pudo tener en cuenta,- como muestra el gráfico 5.11.

Como observamos en el gráfico, los resultados de nuestra muestra, en todos los casos, son superiores a los correspondientes de APILE. Creemos que estas diferencias, nuevamente, se deben al entorno familiar y social, y a las prácticas de aula.

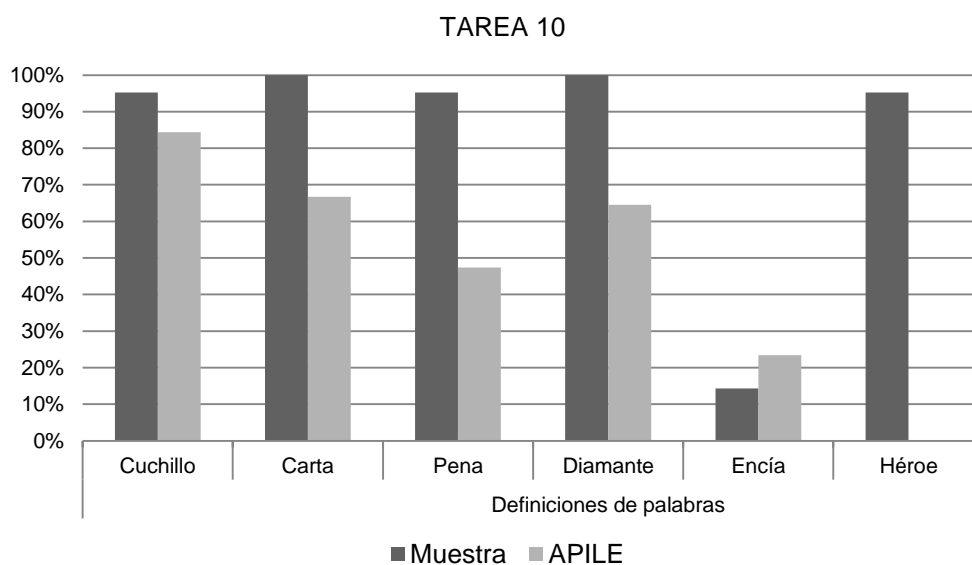


Gráfico 5.11. Tarea 10. El conocimiento del léxico.

Los resultados generales de la muestra nos indican algunas coincidencias entre nuestra investigación y el estudio APILE. También muestran bastantes diferencias. En cada tabla hemos interpretado brevemente los resultados de la tarea. En resumen, podemos decir que las diferencias apreciadas en los resultados de las diversas tareas pueden deberse, por un lado, al nivel sociocultural del entorno y de las familias; y, por otro, a las prácticas específicas de aula, en cada caso.

5.1.2.3 La maestra

La maestra tiene una experiencia de 30 años de docencia, todos ellos en EI; es una gran profesional que sigue estando entusiasmada con su trabajo. No deja de cuestionarse acerca de sus prácticas educativas y no ha dejado de formarse y de actualizarse, mediante la asistencia a cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, etc. No utiliza libro de texto y trabaja diferentes temas a lo largo del curso.

Como hemos manifestado en el capítulo 2, una forma de averiguar cómo una maestra lleva a cabo sus actividades docentes consiste en realizar una entrevista. En ella se usan una serie de medios y técnicas que favorecen y ayudan a verbalizar y describir sus tareas y la explicitación de las mismas, entender su estilo personal y precisar sus prácticas educativas y las representaciones de las mismas. Le realizamos la siguiente entrevista (tomada del proyecto APILE) para averiguar cómo estaba afrontando la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La reproducimos a continuación.

En tu experiencia, ¿cómo suelen encontrarse los niños en relación con la lectura y la escritura al comenzar este curso? ¿Qué pretendes conseguir al finalizar el curso?

Pues como la mayoría de los años que he estado con los niños; que empiezo en 3, 4 y 5 años. En este momento, me suele coincidir, como la mayoría de las veces, que hay unos niños que ya tienen adquiridas, al menos, la codificación y descodificación, pero hay otros que llegan nuevos; otros que todavía no lo consiguieron. Y continuamos con las tareas que realizábamos años anteriores para aquellos que todavía no lo habían conseguido. Vuelvo a repetir actividades de las que ya algunos niños tienen superadas para que aquellos que no las tienen puedan conseguirlo; y tratar de alcanzar el ritmo de los demás.

¿Qué pretendo conseguir? Que cada uno avance hasta donde pueda llegar, al máximo, es lo que pretendo. Si consiguen aprender a leer y escribir, fenomenal. Vamos, digo leer y escribir y todo lo que está relacionado con los textos, pero, si no lo consigo, hasta donde pueda llegar.

Si te fijas en todo lo que trabajas sobre la lectura y la escritura con los niños de cinco años, ¿cuál es la actividad que prefieres, la que más te gusta? Ejemplo de lo que haces.

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Muchas veces quizá depende del grupo de niños que tenga, porque hay niños que tienen una serie de intereses por conocer cosas; y entonces aprovecho esos textos o esas actividades que están relacionadas con el tema del centro de interés o el tema de interés que a ellos les guste. A veces lo hemos hecho con el texto expositivo, haciendo un trabajo de la mascota de la clase. En algún año ha sido con los elefantes. Otras veces han sido temas que han surgido en la vida cotidiana, que han llegado a clase, como puede ser un volcán, como puede ser alguna noticia del periódico, o temas que surgen del tiempo. Cualquier cosa que llega a clase la aprovechamos, pero, en general, yo creo que lo que más utilizo son los cuentos.

¿Y es lo que más te gusta?

Es lo que más me gusta. Bueno, también me gusta mucho aprovechar todo lo que ellos traen, porque les veo que tienen un interés diferente. Pero los cuentos, en la edad que están, les atraen mucho. Entonces aprovechamos a escribir los títulos, a escribir los personajes, reescribir cuentos. En algún momento, según los niveles de los niños, han podido escribir ellos los cuentos, pero no por eso se dejan de hacer otras actividades. Yo creo que quizás con lo que más me identifico sea con los cuentos, porque los veo muy cercanos a ellos.

¿Cómo organizas a los niños en el aula para que lean y escriban? ¿Les gusta ayudarse entre ellos, ¿cómo lo hacen?

Ejemplo de lo que haces.

Lo organizo de diferentes maneras. Cuando digo de diferentes maneras, puede ser en asamblea, en gran grupo, o también en grupo pequeño, por rincones: en gran grupo; cuando planteo la actividad: que lean lo que voy escribiendo o lo que ellos me han dicho que yo escriba; o les mando escribir a ellos, de diferentes maneras; en pequeño grupo, cuando van a la hoja de escritura o cuando van a leer al rincón de los cuentos. Así es como lo hago.

¿Cómo se ayudan o sí les gusta ayudarse? Estoy acostumbrada a hacer las tareas en gran grupo o en grupo pequeño; pero no por parejas o tríos. Algunas veces, ellos, sin que yo se lo diga, se ayudan de tal manera que, le cogen el lápiz y se lo hacen; no creo que sea lo más adecuado, pero sí, de alguna manera, se están ayudando.

¿Y qué otro tipo de ayuda hacen?

La ayuda que hacen es esa: un niño se fija en lo de otro; que no sería directamente una ayuda, sino una estrategia que busca el otro para conseguir lo que no tiene; otras

veces vienen a preguntarme a mí; o, quizás, buscan mucha más ayuda en mí que en el compañero.

¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla? (¿En qué horario?)

Previsto en el horario, horario, no.

¿Y en las rutinas?

En las rutinas, sí. Utilizamos muchas situaciones: a primera hora de la mañana, por la tarde; al final de la mañana; siempre que surja eso, desde luego, lo aprovechamos. También, cuando se van a rincones, le das la posibilidad de que vayan a leer a los libros o que vayan a escribir. Cuando hacen un dibujo, que le pongan el título o que le pongan “un no sé qué”. También me sirve para ver cómo van, cómo van avanzando o quién me va entendiendo lo que le voy pidiendo. El horario de leer y escribir puede ser a cualquier hora del día.

¿Cuánto tiempo?

Un poco depende de cómo se enganchen, porque puede ocurrir en diferentes momentos del día, varias veces al día, como puede haber algún día que sólo han escrito la fecha porque han tenido otras actividades. De manera general, todos los días se hace algo relacionado con la lectura y la escritura: escribir el menú delante de ellos, pedir a ellos que lo escriban, pero va un poco en función de cómo vayan respondiendo ellos.

¿Es decir que no hay un horario establecido que tú sigas a rajatabla?

No, porque yo voy un poco siguiendo el ritmo de ellos.

¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? (...)

Es que gusta, porque, además, los veo a ellos con mucho interés; y, si ellos me lo transmiten a mí, yo creo que, al mismo tiempo, yo se lo transmito a ellos; y, entonces, esas situaciones a mí me suelen dar mucho provecho, me siento cómoda.

¿Podrías ponerme un ejemplo?

Pues no hace muchos días me surgió el tema de los volcanes, llevaron el tema de los volcanes a clase: que si había diamantes y tal. Entonces, en ese momento, no fue escritura, pero fue lectura; les dije que iba a buscar por la clase libros que tenía; les dije que, cuando no sabíamos, teníamos que buscar dónde teníamos información; y, que de paso, ellos también tenían que buscar en casa. Esta actividad no tiene mucho que ver con lo que preguntas ¿qué es leer y escribir? Pero, en ese momento, no era escribir pero sí fue leer, buscar información; aproveché y se lo leí; estaban que se le iban los ojos y querían más información, y decían “dijiste que nos ibas a decir”. También les recordé: “vosotros teníais que traer información”, para que no se acostumbren a que solo soy yo la que lleva información.

¿Por qué dices que no te parece la actividad muy de leer y de escribir?

Porque me parecía que era más de leer que de escribir, porque era yo la que estaba haciendo la lectura, estábamos buscando información y yo se la leía; buscábamos en los libros y les dije que otro día la buscaríamos en la biblioteca del colegio. Pero ellos siguen llevando información y me la dicen verbalmente, la que le han dicho sus papás, pero ninguno me ha traído información de otro tipo. Este tema me ha servido para ver cuáles son sus curiosidades.

¿Qué haces en el tiempo que destinas a enseñar a leer y a escribir diariamente?

Las actividades que hacemos son una serie de rutinas desde que llegan en tres años, que se hacen en tres, cuatro y cinco años, aumentando la dificultad, porque no siempre se va a hacer lo mismo.

En tres años, escribir su nombre; ahora, en cinco años, ya no es necesario, porque lo escriben ellos directamente en su hoja para saber cuál es de cada uno. Para que se pongan en contacto con las letras siempre que leo: leo delante de ellos desde pequeños, leo señalando dónde están las letras, les pido que anticipen lo que voy a leer antes de leerlo. También les contamos un cuento, que conocemos aquí todos por *Pepa y Miguel*, para que vayan conociendo las letras, pero sin otra finalidad que estén ahí, que estén a su alcance; y enseñarle, al mismo tiempo, los sonidos; y que las consulten siempre que vayan a hacer una actividad. No tenemos libros y trabajamos sobre fichas que preparamos las maestras: siempre tienen que escribir su nombre lo primero; y, después, según sea la actividad, le pedimos que la completen, diciendo lo que han hecho; por ejemplo, si están trabajando un concepto de matemáticas que pide “que coloreen lo que está encima”, tienen que escribir debajo “el mono está encima de la mesa”. Aprovecho situaciones a veces, ya que hay niños que terminan muy pronto y

entonces es una forma más de escribir. Y luego, cuando trabajamos algún proyecto, el proyecto se puede hacer de forma grupal, entre todos para hacer un libro de clase o de manera individual, cada uno lo va haciendo según la actividad que se va planteando cada día.

¿Cómo intentas que los niños aprendan a escribir las letras y a leer palabras?

Yo escribo delante de ellos y leo lo que escribo, a veces les pido ayuda para que me digan la letra que tengo que escribir; después de que lo he escrito con su ayuda, ellos también lo van leyendo, yo siempre voy señalando, o les pido a ellos que lean lo escrito. Esto les permite a ellos hacer autocorrección en su trabajo, porque entonces se dan cuenta de que les faltan letras; si no se dan cuenta de qué les faltan, continuo y se lo dejo tal y como estaba. Que son capaces; entonces, según el nivel por el que vaya cada niño, les voy pidiendo más o menos exigencia con respecto de lo que entendemos por la lectura y la escritura; les invito a que vayan a leer a los libros y luego me cuenten lo que han leído; se llevan libros para leer en casa, de los que tenemos en el aula. Eso sí sería programado, que antes dije que no. Estaría programado para que se lleven los libros los viernes a casa y los vayan trayendo según puedan, bien el lunes o a lo largo de la semana; cada semana se leen un libro; es una actividad de biblioteca de aula. Es una manera de invitarles a ellos a que lean. Luego les pido que me cuenten de qué iba el libro; no les mando que lo escriban o que lo dibujen, creo que con que lo lean tienen bastante; si alguno no puede y lo lee el padre, también estamos haciendo lectura.

La actividad del responsable es muy interesante, porque éste realiza muchas actividades a lo largo del día, que tienen que ver con la lectura y la escritura. Ya desde los 3 años, el niño no sabe lo que pone, pero yo, con el dedito, les voy siguiendo, al principio lo hago yo con mi mano, después él con su dedito, le voy señalando dónde tiene que leer, leyendo: *“Hoy es el responsable”*; luego, lee su nombre, tiene que leer el día de la semana, tiene que escribir su nombre, el día de la semana etc. También aquí se podría considerar que está programado dentro del día, pero no como una programación estática, sino como actividades que tiene que realizar el alumno en ese momento. Otras tareas del responsable son: leer el nombre de todos sus compañeros en las tarjetas y repartirlas; cuando ya lo lee bien en mayúsculas, lo cambio a minúsculas para que también vuelvan otra vez a esforzarse. No lo había dicho, estamos trabajando desde el principio las mayúsculas en 3, 4 y 5 años; y, cuando ya tienen adquirido el sistema de escritura más o menos, empezamos a meterles las minúsculas con más insistencia para que se vayan acercando a todo tipo de escritura; aunque no por ello, cuando le contamos el cuento de *“Pepa y Miguel”*, también le marcamos las minúsculas, y hay niños que leen tanto en mayúscula como en

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

minúscula, aunque no las hayamos trabajado de una manera específica, puesto que ya tienen adquirido el sistema de escritura.

Otra actividad del responsable consiste en que prepara en su casa un cuento con su familia para contarlo a sus compañeros; esto me permite ver cómo el niño va buscando sus estrategias o cómo va construyendo él; si es capaz de narrar un cuento conocido de una manera tradicional o un cuento que le hayan contado sus padres; y también veo quién necesita más ayuda del libro; normalmente, esta actividad la empiezo en 4 años y la continuo en 5 años; y es muy interesante, porque ahí se implican las familias en tener que preparar el cuento, porque el niño se lo tiene que contar a su papá y a su mamá antes de llegar a clase; y porque tiene que contárselo a sus compañeros. Además es interesante para los padres, la gran mayoría no olvidan lo del cuento, me dicen cuántos días faltan para el cuento, hay otros que se les olvida.

¿De todas las actividades hay alguna que dediques a que los niños aprendan las letras y el sonido, porque tú creas que eso es importante para aprender las letras?

Las van aprendiendo sin darnos cuenta. Cuando contamos el cuento de *Pepa y Miguel* no hay ninguna actividad específica, sino que todas me sirven para todo, porque, si yo, cuando estoy escribiendo delante de ellos, voy diciendo: voy a escribir el nombre de Mónica y voy diciendo despacio /M/o/n/i/c/a/, ¿a ver cuál oís? Entonces no hago una actividad específica, sino muchas actividades, les doy muchas oportunidades; cuando la mayoría de los niños lo han cogido, no acentúo tanto el sonido, ya no hace falta. Cuando me encuentro con algunos niños que tienen dificultades, aprovecho y con ellos sí vuelvo a hacer aquellos pasitos que permiten acercarme más a ellos, para quitarles la dificultad y que consigan lo que consiguieron los otros; para que esos niños tengan las mismas oportunidades que los otros niños; si veo que no lo consiguen, les dejo un poco que vayan haciendo a su ritmo, les voy animando. Ahora me ha llegado un niño en 5 años que no sabe escribir; y le digo que sí sabe, que escriba; y me escribe su nombre para escribir otra palabra; le digo, mira qué bien has escrito; y él me dice, no, porque aquí no dice...; él ya es consciente, con 5 años, aunque no conozca todas las letras, que ahí no pone lo que yo le digo que está bien; pero bueno, creo que tenemos que darle una oportunidad a cada uno, según por el lugar que vaya.

¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños?

Pues, la verdad es que ahora hace tiempo que no lo hago; me estoy fiando bastante del trabajo de clase; pero sí lo hago cada cierto tiempo.

¿Pues qué te pasa para no poder hacerlo?

Porque, con las actividades que voy haciendo, me están sirviendo, me están dando pistas con lo que yo voy haciendo, porque estoy más encima de ellos, vamos no del niño en particular, sino que estoy observando su trabajo. Quizá no puedo hacer una valoración de un mes para otro, como hacía antes, pasarle una evaluación todos los meses con unas palabras. Tampoco me aportaban demasiado unas simples palabras; me aporta más cuando estoy escribiendo una frase, una parte de un texto o lo que sea, todo depende del nivel de cada niño. Como ahora estoy en 5 años, y los tengo a casi todos entre *alfabéticos*, *silábico-alfabéticos* o *silábicos*, los tengo a todos controlados. Esto me va permitiendo conocer más a cada niño y estar muy pendiente cada día; sí es verdad, yo hago anotaciones, aunque no haya hecho una evaluación, pasándole cada mes las mismas palabras.

¿Entonces tú sabes que los niños progresan?

¡Ah, claro!

¿Y en qué te fijas?

En las escrituras que van haciendo dentro del aula.

¿Tú tienes claro el progreso de los niños?

Sí, lo voy teniendo.

¿Qué aspectos valoras más cuando escriben, cuando leen?

Los aspectos que más valoro es la disposición que tengan, la intención que tengan; algunas veces no quieren y yo les digo que lo tienen que intentar. Valoro, en algunas ocasiones, que lo hayan hecho como hayan podido; otra cosa es que, si yo considero que pueden hacer más, insista y les diga: venga, intenta leerlo.

¿Y si se equivoca y no está limpio y tiene errores?

Al principio escriben como ellos son capaces, pero ahora ya no. Según vamos avanzando, insisto en que las letras son todas del mismo tamaño; que vayan prestando atención a la separación de palabras, pero tampoco es primordial en este momento; el que vaya pudiendo que lo haga; les insisto que tiene que ir limpio, pero que, si se equivocan, se puede borrar.

¿Y cuando leen en qué te fijas, qué es para tí lo más importante?

Me voy fijando si todavía el niño no sabe hacer correspondencia entre letra y sonido, si se está fijando en el texto, si está leyendo la historia que él cree que tiene que poner, porque ya la ha oído en otra ocasión; o me voy fijando si va señalando y hace correspondencia; si es un niño que ya descifra todas, me fijo si se ha equivocado en alguna, le digo inténtalo otra vez, pero le acepto lo que lean. Lo que más valoro es que avance cada uno desde donde está, que no se pare, intento ayudar a cada uno a avanzar desde donde está.

Para finalizar la entrevista, le comentamos a la maestra que en el estudio APILE, un resultado muy claro es que había tres tipos de prácticas y le entregamos una plantilla (Ver Anexo 3), con las características de cada uno de los perfiles de prácticas ya determinados en el Apartado 3.1.3, pero sin nombrarlos, para no condicionarla y le dijimos:

Lee este esquema. ¿Cuál de estos tipos se aproxima más a tu práctica?

Creo que sería más del tipo 2. Lo que pasa es que el 2 y el 3 coinciden en bastantes cosas, pero hay cosas del 3 que no, por eso creo que sería el tipo 2.

La maestra se define, dentro de los perfiles de APILE, como *situacional*. Tiene un buen manejo general del aula; y, en el caso de la lengua escrita, dispone de buenas estrategias de enseñanza. Es capaz de crear un ambiente de aprendizaje relajado, pero a la vez estimulante. Favorece todo tipo de interacciones con los niños: para solicitar su colaboración, para pedir y dar información; y de los niños entre sí.

De la entrevista a la maestra destacamos los siguientes aspectos: i) respeto por el ritmo de aprendizaje de los niños, intenta que cada uno avance desde donde está en las aulas de 3, 4, o 5 años; ii) procura partir de los intereses de los niños y de su motivación intrínseca; aprovecha lo que traen al aula, es decir, usa situaciones emergentes en el aula; iii) escribe desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños le dictan, y solicita que ellos escriban también; aprovecha todas las ocasiones cotidianas que surgen para que los niños tengan la oportunidad de leer y de escribir; iv) trabaja con diferentes formas de agrupamiento de los niños: gran grupo, pequeño grupo,

individualmente; v) aunque lo que más le gusta trabajar es el cuento, también trabaja otros géneros, principalmente la exposición de información; vi) invita a participar a los niños en la búsqueda de información; vii) comparte con los niños conocimientos y elaboran los textos para ser escritos colectivamente. Estos aspectos podrían darnos una idea de sus creencias y saberes.

La novedad de este estudio, con respecto a su forma de trabajo habitual, reside en que, en esta ocasión, hemos planificado juntas, hemos reflexionado y hemos discutido acerca de lo que estaba ocurriendo en el aula durante el desarrollo de la investigación.

5.2. Planificación conjunta maestra-investigadora

Nos planteamos planificar la investigación en colaboración con la maestra, como muestra de respeto a su práctica docente y al aprendizaje de los niños. La maestra nos puede aportar mucho, y los niños pueden seguir con su trabajo habitual. Para poder llevarlo a cabo es preciso organizarnos de forma que la dinámica cotidiana del aula sufriera las menos modificaciones posibles, ya que, por un lado, queríamos hacer una observación no participante, pero, por otro lado, necesitábamos participar activamente en el diseño y la planificación con la maestra para poder conseguir los objetivos de nuestra investigación, que recordamos eran los siguientes:

- Mostrar que el trabajo con SD es adecuado para trabajar el texto expositivo en la EI.
- Conocer las potencialidades que ofrece el trabajo con SD.
- Establecer las características de los textos expositivos predominantes en EI.
- Describir y analizar los procesos y actividades desarrollados en el aula para llevar a cabo una SD de escritura de textos expositivos en un aula de EI.
- Describir y analizar las características y los fundamentos de la intervención didáctica de la maestra.

Nos enfrentamos a una tarea complicada a la que intentaremos ir dando las respuestas más convenientes.

En el primer momento, nos dedicamos a la puesta en funcionamiento del estudio; tuvimos la necesidad de emplear más tiempo en la planificación; posteriormente, una vez que el estudio estuvo encauzado, ya no requería tanta dedicación este aspecto del mismo.

A continuación, describimos las sesiones de planificación con la maestra:

a) Primera sesión

En la primera sesión tratamos los temas correspondientes al desarrollo de la investigación: papel que iba a desempeñar cada una, cómo, cuándo y dónde nos íbamos a coordinar; la observación del aula, los contenidos que se iban a trabajar con los niños y cómo lo íbamos a hacer; la herramienta didáctica que íbamos a utilizar, la SD; el texto que pretendíamos escribir, el texto expositivo. El tratamiento de todos estos temas nos permitió organizar la intervención en el aula. Para ello fue necesario tomar algunas decisiones tales como:

i) Acordamos el papel que tendríamos cada una en la ejecución de la investigación. La maestra interviene en el aula, la investigadora observa, revisamos conjuntamente lo que ocurría, y pensamos la forma más adecuada de continuar, de acuerdo con nuestros objetivos. La investigadora graba las sesiones, en vídeo o audio, para facilitar el análisis. Nos reuniríamos siempre que fuera necesario en el centro, fuera del horario escolar.

ii) En lo referente al trabajo en el aula, decidimos que, tanto los contenidos como el tema debían surgir de los intereses de los niños; por lo tanto, no los podíamos predeterminar. Lo que sí podíamos definir era la forma de averiguarlos.

iii) Acordamos que la maestra, como ha hecho en otros proyectos de trabajo, preguntaría a los niños para determinar el tema. Registráramos lo que ocurría para, posteriormente, analizarlo y decidir el camino que nos parecía más adecuado seguir.

iv) También acordamos que la maestra comenzara el trabajo en el aula; determinamos que era mejor que no estuviera presente la investigadora en el inicio del estudio, en las primeras sesiones, hasta que estuviera encauzado, para no condicionar a los niños.

v) La maestra llevaría a cabo el trabajo; y, después, lo revisaríamos conjuntamente.

Vi) Por último, en lo relativo a la SD le facilitamos un documento a la maestra en el que se explica detalladamente el modelo de SD del grupo Didactext. Aunque partimos de un esquema definido previamente, necesitamos precisar su utilización. Tomamos la decisión de que este esquema sería una guía flexible para la realización del estudio. No se trataba de un plan rígido, en el que todo está prefijado de antemano; teníamos la necesidad de desarrollarlo y no sabíamos qué camino íbamos a seguir, ni qué resultados podíamos obtener, debido a que el desarrollo de la investigación estaría influido por: la dinámica del aula que se produjera, las interrelaciones que tuvieran lugar entre la maestra y los niños, y los niños entre sí, las intervenciones de la maestra, las respuestas de los niños, y las sesiones de planificación conjuntas de la maestra y la investigadora.

También se le facilitó otro documento sobre la justificación de por qué elegir un texto expositivo en El y sus características.

Fue una sesión muy productiva y en la que tomamos, como hemos indicado, decisiones importantes para el trabajo posterior.

b) Segunda sesión

Esta sesión está estructurada en torno a diferentes contenidos: lo ocurrido en el aula en dos sesiones de trabajo de la maestra y los niños. La maestra se lo describe a la investigadora y lo analizan; el tratamiento del problema surgido con respecto a la forma de organizar la variedad de temas respecto al cuerpo humano que los niños han planteado; resolución del problema y decisión sobre la continuidad del trabajo.

Para abordar lo ocurrido en el aula con más precisión, en algunos momentos, incluimos fragmentos del diálogo de la maestra y de la investigadora:

M: Te voy a contar cómo empecé a plantear la actividad. Les dije a los niños que les iba a preguntar una cosa, y que me tenían que contestar de uno en uno; y, entonces, la pregunta fue: ¿de qué os gustaría saber cosas?

I: Pero, ¿tú no planteaste el tema?

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

M: Yo no hice ningún planteamiento; y ellos me dijeron: animales, letras, universo, planeta, cuerpo.

I: ¿Y cuál fue la pregunta?

M: ¿De qué os gustaría saber cosas? Y entonces dijeron: animales, letras, universo, planeta, cuerpo.

I: ¿Y eso lo tienes registrado?

M: Fui anotando para que no se me olvidara. La mayoría ya había dicho: el cuerpo o el universo.

I: ¿Y qué hiciste?

M: Propuse una votación. Entonces la mayoría eligió el cuerpo.

En esta primera sesión, podemos observar el uso de la pregunta por parte de la maestra para buscar el tema de estudio; y del diálogo entre la investigadora y la maestra para precisar el desarrollo del trabajo en el aula y la forma específica de formular el trabajo a los niños.

La maestra explica a la investigadora que *la segunda sesión* de trabajo con los niños la tiene registrada por escrito; dialogan sobre el contenido de la misma:

Diálogo de la maestra y de la investigadora,

M: Comencé la sesión diciendo a los niños: el otro día dijisteis que queráis saber cosas del cuerpo. Ahora vamos a escribir las cosas que vosotros queráis saber; yo voy escribiendo lo que me dicen

I: ¿Escribes tú?

M: Sí, escribo yo.

I: ¿Cómo es el proceso de escritura?

M: Bueno, Yo escribo, solamente QUEREMOS SABER

I: ¿Los niños están sentados en corro?

M: Están sentados en la asamblea, en corro, en la alfombra, y yo tengo una pizarra pequeñita en la que escribo delante de ellos.

I: ¿Como el día que observé una asamblea en el aula?

M: Sí. Puse una hoja, de tamaño DINA3, en la pizarra para poder guardarla y utilizarla en más situaciones, porque, si lo escribía en la pizarra, después tenía que copiarlo. Escribí QUEREMOS SABER. Los niños levantaban la mano para pedir el turno y salían a escribir.

I: ¿Van saliendo de uno en uno?

M: Claro, van saliendo de uno en uno, y van escribiendo lo que quieren saber, y yo pongo al lado el nombre del niño.

Este cartel muestra lo que los niños quieren saber:

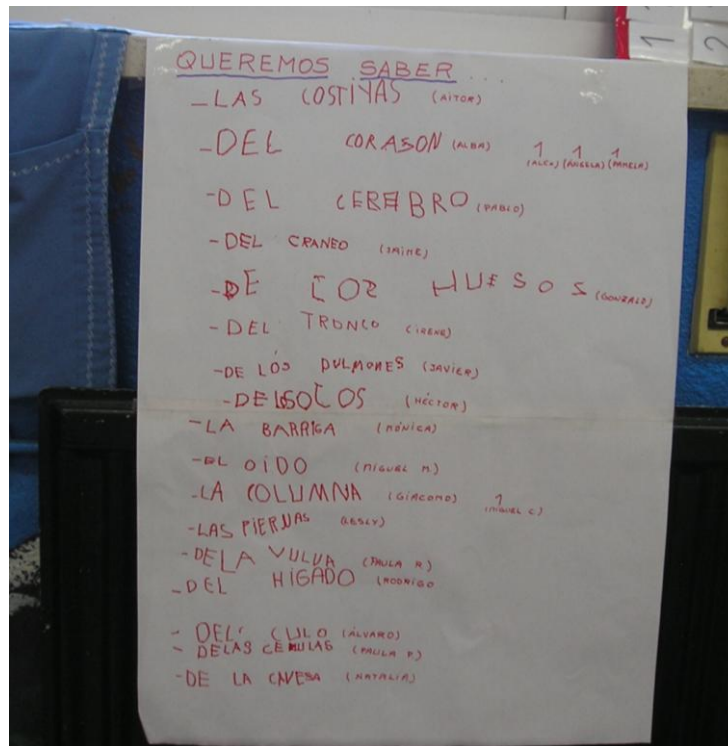


Gráfico 5.12. Cartel con las cosas que los niños quieren saber.

- LAS COSTILLAS (Aitor)
- DEL CORAZÓN (Alba, Alex, Ángela y Pamela)
- +DEL CEREBRO (Pablo)
- DEL CRÁNEO (Jaime)
- DE LOS HUESOS (Gonzalo B.)
- +DEL TRONCO (Irene)
- DE LOS PULMONES (Javier)
- +DE LOS OJOS (Héctor)
- +LA BARRIGA (Mónica)
- +EL OÍDO (Miguel M.)
- LA COLUMNA (Giacomo y Miguel)
- LAS PIERNAS (Lesly)
- +DE LA VULVA (Paula R.)
- +DEL HÍGADO (Rodrigo)
- +DEL CULO (Álvaro)
- +DE LAS CÉLULAS (Paula P.)
- +DE LA CABEZA (Natalia)

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

M: como ya están casi todos alfabéticos, aprovecho para contar cuántas palabras hay, para que aprendan a separar las palabras. Porque, como hay algunos que sí están separando y otros todavía no, y éstos ya están acostumbrados a escribir de esa manera y ya no reflexionan, entonces aproveché (como eran frases muy cortitas de tres o cuatro palabras) para trabajar la separación de palabras. Lo hacíamos de esta manera, íbamos diciendo, por ejemplo: las costillas ¿cuántas palabras son? La primera LAS y la segunda COSTILLAS; y así lo fuimos haciendo con todas: corazón, pulmones...

I: ¿Escribieron todos?

M: La mayoría.

I: ¿Pero por qué aquí hay algunas que ponen cuatro, tres, dos nombres?

M: Porque, cuando algún niño decía algo que ya estaba puesto, añadíamos su nombre.

I: ¿Y ese ya no escribía?

M: Ese ya no escribía. Me extrañó que se planteasen cosas tan diferentes.

La maestra comenta a la investigadora que se le ha presentado una dificultad para categorizar las respuestas de los niños. Ha intentado agruparlas en las categorías que mostramos a continuación:

Tabla. 5.5. Primeras categorías de la maestra.

ESQUELETO (Huesos)	COSTILLAS	(Aitor)
	CRÁNEO	(Jaime)
	HUESOS	(Gonzalo B.)
	COLUMNA	(Giacomo) (Miguel)
	PIERNAS	(Lesly)
CORAZÓN		(Alba) (Alex) (Ángela) (Pamela)
RESPIRATORIO	PULMONES	(Javier)

Pero le quedan bastantes respuestas por agrupar, debido a que duda de qué forma hacerlo. Podemos observar la conversación a continuación:

M: No he agrupado *el cerebro, el tronco*, (porque el tronco ¿qué es lo que querían saber del tronco?), *los ojos, la barriga, el oído, la vulva, el culo, las células y la cabeza*. Porque si me dicen la barriga, igual podía ponerla en digestivo, que en tronco, (los que tengo señalados con una cruz, es para preguntarle a cada uno de ellos exactamente qué es lo que quería saber). Me entraron dudas y no quería seguir sin comentarlo. Quería hablar contigo y que lo pensemos, porque, por ejemplo: ¿A ti qué se te ocurre? Cuando dice del cerebro ¿qué se puede estudiar del cerebro? También había pensado, y esto era otra cosa, que estos temas que no podía agrupar en ningún sitio, que el niño que había dicho ese tema fuese el encargado de contar alguna cosa sobre el tema.

I: Puede ser.

M: También se me ha ocurrido que, en lugar de agruparlos por categorías, que podíamos empezar a pedir información, aunque fuese que cada niño trajese la información del tema que había dicho.

I: Me parece acertado.

M: Pero claro, si luego queremos hacer como una especie de recopilatorio en un libro de clase o en un libro individual.

I: Se puede hacer por apartados.

M: Por apartados, ¿cómo?

I: Cada uno escribe lo suyo, luego se fotocopia y se hace un libro colectivo.

La maestra y la investigadora comentan y analizan posibles soluciones. A la maestra no le parece factible la propuesta de la investigadora de que cada niño escriba el texto correspondiente a su pregunta, y lo expresa así:

M: Ya, pero si tengo que estar atendiendo, cuando estoy en el aula, a que cada uno esté trabajando sobre una cosa, me cuesta más trabajo el control; no lo sé, porque, normalmente, cuando hago un libro, todos hacen el mismo libro con lo que hemos aprendido.

I: Claro que sí, pero ese sería el libro final, un libro colectivo.

M: Pero todos escribían todo.

I: Cada uno escribiría su parte.

M: Cuando he trabajado proyectos, en otras ocasiones, sacaba como una ficha en la que, de alguna manera, todos podían contestar o podían dejar por escrito aquello que ya conocían, que ya sabían y podían escribir.

I: no todos tienen por qué escribir todo. Cada uno puede ir haciendo una parte.

M: Sería demasiado largo, si vamos dando respuestas a todas las expectativas.

I: Claro, eso por un lado; y, por otro, a lo mejor hay que ver primero; y pensar qué quieren saber; y, después ¿para qué lo quieren saber y por qué?

M: Claro, ah, solamente preguntar qué quiere saber. ¿Pregunto, qué quieres saber?

CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

I: Sí, debes ayudarles a formular preguntas, puedes transformar lo que ellos dicen, por ejemplo, si el niño dice: quiero saber del cerebro, tú puedes preguntar: ¿Qué quieres saber del cerebro?

La maestra manifiesta a la investigadora que otros temas le parecían más interesantes, pero respetó lo que los niños decían:

M: Sabes qué ocurre. A mí, en principio, me hubiese gustado que hubiesen dicho la comida, ¿Qué es lo que pasa cuando uno come? Me parecía interesante haber trabajado el aparato digestivo, pero, claro, no salió.

I: Claro, pero eso se puede ir buscando después el qué y lo que ocurre.

M: Y también me parece interesante que conozcan el respiratorio. En principio, yo había pensado si salía algo del corazón, de los huesos...

La investigadora ayuda a la maestra a reflexionar y a explicitar los objetivos que pretende:

I: ¿Cuál sería tu objetivo?

M: Se lo tengo que preguntar a ellos, ¿Qué quieren saber de los huesos, del cráneo, de las costillas? ¿Qué es lo que quieren saber?

I: ¿Qué funcionalidad tiene eso para un niño de cinco años?

M: Yo creo que la principal es la curiosidad.

I: La curiosidad, sí, pero y cómo relacionamos eso con su vida, con sus inquietudes, cómo relacionar lo de dentro de la escuela con lo de fuera de la escuela, con la sociedad.

M: Yo todo lo asocio con la curiosidad y con su interés por saber y descubrir el mundo y lo que es importante.

I: Claro, con descubrir el mundo. Pero, entonces, tendríamos que relacionarlo desde ellos; de los huesos, a lo mejor tendríamos que pensar también para qué nos sirven.

M: Cómo tenemos que cuidarlos, que tenemos que tomar leche, que tenemos que tomar calcio, es casi como hábitos para el cuidado del cuerpo.

I: Y posibilidades del cuerpo, de esas partes, y cómo funcionan.

M: Sí, esto es todo lo que tengo, porque no quería avanzar más.

Después de esta conversación, la maestra y la investigadora se plantean cómo seguir avanzando.

I: Ahora, lo que tendríamos que hacer para planificar el proyecto o una secuencia didáctica es ver los objetivos, los que te propones tú con este proyecto, lo que quieres que aprendan los niños, para qué les va a servir.

M: Si me plantease muchas veces para qué le van a servir las cosas, no sabría contestar.

I: ¿Pero tú qué piensas, qué te propones con este proyecto?

M: Lo que te decía antes, en primer lugar, despertar su curiosidad por conocer todo lo que les rodea; y, sobre todo, partiendo de ellos mismos. La verdad es que el tema del cuerpo salió de ellos, salió por mayoría.

I: ¿Y tú que pretendes que aprendan? ¿Qué pretendes conseguir?

M: Pues satisfacer un poco las demandas que ellos me hagan.

I: Eso sí, por supuesto, ¿pero qué objetivo didáctico? Tú siempre pretendes algo, los niños están aquí y tú tienes intención de llevarlos más allá, lo mismo que haces cuando escriben. Con este tema ¿tú qué quieres conseguir?

M: Pues que el niño aprenda a buscar información, que pregunte.

I: A buscar información y a organizarla.

M: También hemos visto el otro día dónde podríamos encontrar la información; preguntando; buscar información, pues, preguntando a las mamás; buscando en Internet, en los libros.

I: Esto sería desde los contenidos del proyecto; otra cuestión son los objetivos textuales y lingüísticos sobre los que tengo que pensar bien para ayudarte.

M: Seguro que habría más objetivos, pero ahora no se me ocurren.

I: Seguro que tú lo sabes, con la experiencia que tienes; si te has propuesto trabajar el cuerpo humano es por algo.

M: A los niños les aporta y les hace sentirse bien cuando van descubriendo las cosas.

Me parece importante que tengan curiosidad por saber desde pequeños.

c) Tercera sesión

En esta sesión nos dimos cuenta de la necesidad de reorganizar las preguntas para que los niños puedan buscar la información en casa, ya que hay preguntas que se repiten y otras que se pueden reagrupar ¿Cómo organizar la diversidad de temas que los niños plantean sobre el cuerpo? Después de mucha reflexión decidimos agrupar las cuestiones planteadas en el esquema clásico de cabeza, tronco y extremidades. También pensamos que era conveniente transformar lo que los niños querían saber en preguntas. Esto nos permitiría: organizar la exposición-explicación en uno de los subtipos del texto expositivo, el que se corresponde con pregunta-respuesta.

Concretamos que la maestra preguntaría de nuevo a los niños qué querían saber de los temas que habían planteado inicialmente, pero que lo formularían como una pregunta

d) Cuarta sesión

En esta sesión trabajamos la búsqueda de información, la presentación que la maestra haría a los niños y la forma de involucrar a las familias en esta parte del proyecto.

Acordamos que la maestra les recordaría a los niños las preguntas que habían hecho de lo que querían saber del cuerpo humano, se las leería, y después, les plantearía la necesidad de buscar información.

Pensamos que para que los niños pudieran recoger la información con la ayuda de la familia, y no perderse con un exceso de información, era mejor guiar la búsqueda. Para ello, pensamos que escribirían entre todos una nota a las familias, en la que les explicarían lo que pretendíamos. Una vez elaborada la nota colectivamente, la maestra la fotocopiaría y se la entregaría a cada niño para que escribiera la pregunta que él se había formulado y para que buscara información acerca de esa pregunta.

e) Quinta sesión

Consistió en revisar la sesión del aula dedicada a la búsqueda de información. La maestra planteó a los niños lo siguiente:

M: Habéis hecho muchas preguntas sobre lo que os gustaría saber del cuerpo, ahora las vamos a recordar todas.

Les leyó las preguntas. Después les comentó la necesidad de pedir ayuda a los padres y cuál sería la mejor forma de hacerlo. Surgió la necesidad de escribirles una nota. La redactan de forma colectiva. La maestra escribe delante de los niños lo que estos dictan, a la vez que les guía para que el texto que están produciendo cumpla las normas para ser un texto.

Una vez finalizado el texto acordado entre todos, la maestra lo escribió en ordenador, lo fotocopió y entregó una hoja a cada niño. Los niños escribieron sus preguntas y se las llevaron a casa. La nota quedó de la forma siguiente:

Tabla 5.6. Nota a las familias.

“Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudarnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.”

f) Sexta sesión

En esta sesión la maestra y la investigadora se plantean qué hacer con la información que los niños ya han empezado a traer. Acuerdan que, cada día, algunos niños leerán a los compañeros, con la ayuda de la maestra, la información que han encontrado. También deciden dedicar un espacio del aula, rincón, para colocar los libros y materiales que los niños vayan trayendo.

g) Séptima sesión

En esta sesión, el tema que tratamos es la forma de abordar la escritura de los textos, cómo pasar del caos de la información al orden del texto expositivo. Es necesario acordar cuestiones como: ¿qué vamos a hacer con la información aportada por los niños?, ¿Cómo preparar y hacer el texto?, ¿Qué orden van a seguir para escribir los textos? , ¿Cómo va a ser el proceso de producción escrita?, ¿Cómo se va a organizar?

Deciden que la maestra y los niños comenzarán a escribir el texto. La maestra dice que, por seguir un orden, es mejor empezar la escritura de los textos por la cabeza. Los primeros textos serán los del cerebro y del cráneo.

En cuanto a cómo lo vamos a hacer, acordamos que sería de la siguiente forma: la maestra recupera la información aportada por los niños sobre cada pregunta, la lee delante de ellos, reformula las preguntas, planifican el texto

que van a escribir, lo escribe ella y lo revisan colectivamente, según se va produciendo.

También acordamos que era conveniente que los niños fueran conscientes, en la medida de lo posible, de los principios de la etnografía de la escritura, resumidos en la siguiente pregunta: *Quién escribe, qué, a quién, con qué propósito, cuándo, dónde, cómo, con qué instrumentos o herramientas y en qué soporte*. Es especialmente importante que tengan claro cuál era nuestro propósito con la escritura de los diferentes textos. El propósito es la realización de un libro colectivo para difundirlo entre otros compañeros y entre las familias.

Otro de los temas que tratamos en esta reunión fue la forma de agrupar a los niños. Barajamos varias posibilidades: trabajar por parejas cada pregunta, reelaborar en pequeño grupo, hacer un grupo con los niños que han formulado preguntas del cerebro y han traído información. Recordamos que las preguntas formuladas sobre el cerebro eran: ¿Cómo es el cerebro?, ¿Cómo funciona?, ¿Para qué sirve?

h) Octava sesión

En esta sesión revisamos las diferentes sesiones de escritura y planificamos la edición del libro.

La maestra y los niños han dedicado diez sesiones a escribir. Los textos que han producido, respondiendo al subtipo de texto expositivo pregunta-respuesta son: el cerebro, el ojo, el oído, las costillas y el corazón. La maestra se muestra muy satisfecha con los resultados y comenta que la dificultad para elaborar los textos ha ido disminuyendo a medida que se avanzaba en la escritura. Los niños han adquirido estrategias y son ellos los que van interviniendo cada vez más en todas las fases del proceso de escritura.

La maestra y la investigadora acuerdan que editarán un libro colectivo para la biblioteca de aula y otro para cada niño; en este último, se les explicará todo el proceso de trabajo a las familias.

i) Novena sesión

En esta sesión cerramos el proyecto. La maestra muestra a la investigadora el libro que se ha enviado a las familias.

Una vez considerados el contexto de la investigación y la planificación conjunta maestra-investigadora, en el capítulo siguiente mostramos la realización de la investigación en el aula.

6

DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

En este capítulo presentamos la ejecución de la investigación, o sea, cómo llevamos a cabo la intervención en el aula. Como ya hemos expuesto en el capítulo cuatro, la maestra y la investigadora planificamos juntas; pero es la maestra la que, durante veinticuatro sesiones, lleva a cabo cada una de las fases y sesiones del proyecto de trabajo *El cuerpo humano*; y de la SD para la escritura de los textos del *cerebro, el ojo, el oído, las costillas y el corazón*

Dada la complejidad e interrelaciones que se producen entre las propuestas didácticas, creemos conveniente presentar, en primer lugar, una tabla explicativa de todo el proceso que se siguió. Para ello, nos hemos basado en las fases establecidas en la SD del Grupo Didactext, como puede verse en la tabla 6.1. Procedemos de lo más general a lo particular en la exposición, comenzando por el Proyecto de Trabajo y continuando con las secuencias didácticas.

Tabla 6.1. Fases del proyecto y de la secuencia didáctica para escribir textos expositivos.

PROYECTO: EL CUERPO HUMANO				LA SD EN EL PROYECTO COMO UNIDAD DE ESCRITURA			LA SD EN LA EXCRITURA DEL TEXTO: EL OJO		
FASES	SESIONES (nº)	PRODUCTO		FASES	SESIONES	PRODUCTO	FASES	SESIONES	PRODUCTO
Fase I Contextualización del proyecto: elección del tema	Elección del tema (1)	Tema: <i>El cuerpo humano</i>		Fase I Contextualización del proyecto de escritura	1	No aparece específicamente	Fase I	No aparece específicamente	
Fase II <i>¿Qué queremos saber sobre el tema?</i>	Lo que quieren saber del tema (2) Formulan preguntas (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	Cartel con las cosas que los niños quieren saber sobre el cuerpo humano		Fase II <i>¿Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir?</i>	2	Quieren saber del: cerebro, ojos, oídos, costillas, corazón, entre otras cosas	<i>¿Qué queremos saber?</i>	2	Quieren saber del ojo
Fase III <i>Buscamos información</i>	Buscan información (10,11,12,13)			Fase III: la organización del texto expositivo. <i>Subtipo pregunta-respuesta.</i> <i>Preparación de la búsqueda de información</i> <i>Búsqueda de información</i>	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Preguntas sobre lo que quieren saber del cuerpo humano Nota a las familias	Fase III: subtipo expositivo pregunta-respuesta 1. Formulación de preguntas de lo que quieren saber del ojo 2. Búsqueda de información 3. Presentación y organización de la información	4, 12	Preguntas sobre lo que quieren saber del OJO. Presentación de la información del OJO
Fase IV <i>Organizamos la información</i>	(14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 23)			Fase IV: escritura del texto: <i>Acceso al conocimiento</i> <i>Planificación</i> <i>Redacción</i> <i>Revisión</i>	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 21, 22, 23, 24	Textos <i>Cerebro</i> <i>Ojos</i> <i>Oído</i> <i>Costillas</i>	Fase IV: escritura del texto del ojo <i>Acceso al conocimiento</i> <i>Planificación</i> <i>Redacción</i> <i>Revisión</i>	17, 18, 19	Escritura colectiva del texto del OJO
Fase V <i>Presentamos la información</i> <i>¿Qué hemos aprendido?</i>	(25, 26)			Quinta fase Edición	25, 26		Fase V <i>Edición del texto</i>	25	El texto del ojo

6.1. El proyecto del cuerpo humano

El proyecto del *Cuerpo humano* cumple con los principios generales y comunes a los proyectos de trabajo que ya hemos tratado en el capítulo tres. Recordamos que los proyectos de trabajo se caracterizan por despertar el interés de los niños por el aprendizaje; por la organización de los contenidos de forma globalizada, con el fin de conseguir que los niños realicen una comprensión significativa, es decir, que puedan llegar a establecer relaciones entre los conocimientos previos que poseen y los nuevos que se les presentan. En este contexto la maestra ayuda a los niños a desarrollar y a construir sus conocimientos por medio de la conversación.

Como ya hemos descrito en el capítulo cinco, la realización del proyecto tuvo lugar en un aula de EI con niños de 5 años. La mayoría de estos niños están en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, éste es su tercer curso de escuela. Esto implica que los niños y la maestra ya tienen una historia educativa compartida. Dicha historia es el fruto de sus interacciones de aprendizaje y enseñanza durante este tiempo. En estas interacciones la maestra ha guiado la conversación, la lectura y la escritura, para que los niños construyan conocimiento, pues, como observa Mercer (1997:73), “La mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre su historia compartida (por lo menos a medio plazo), trabajan hacia un futuro conjunto”.

Por otro lado, hemos tenido muy en cuenta el punto de vista de la maestra. Recordamos que no utiliza libros de texto y trabaja diferentes temas a lo largo del curso, lo que le facilita relacionar la vida del aula con la sociedad y la cultura en la que están inmersos los niños. La novedad con respecto a su forma de trabajar habitual es que para esta ocasión hemos trabajado en equipo la maestra y la investigadora, compartiendo nuestros conocimientos y experiencias para planificar, analizar y reflexionar sobre lo que está ocurriendo.

El proyecto, como podemos observar en la tabla 6.1, se realizó en cuatro fases recursivas; en otros términos, que no suceden de forma lineal, sino que están interrelacionadas. En la fase I tiene lugar la contextualización del proyecto: elección del tema; en la fase II nos hacemos la pregunta: ¿Qué

queremos saber sobre el tema?; en la fase III: Buscamos información, y en la fase IV, presentamos la información ¿Qué hemos aprendido?

6.1.1. Primera fase: Contextualización del proyecto y elección del tema

En esta primera fase, que coincide con el desarrollo de la primera sesión de intervención en el aula, la maestra se propone crear el contexto del proyecto, ayudar a los niños en la elección del tema, y acceder a los conocimientos de los niños, que ya tienen ideas previas sobre el mismo.

La selección de los contenidos educativos de esta fase del proyecto no está determinada previamente, en coherencia con los principios de los proyectos de trabajo y con el perfil de prácticas docentes de la maestra. Por otro lado, la maestra se sitúa, como ya hemos visto en el capítulo 3, en un perfil de prácticas situacionales que se caracterizan, entre otros aspectos, por no tenerlo todo programado de antemano y por la utilización de las situaciones que surgen en clase, denominadas “emergentes” (Buisan, Sánchez y Riaño, 2009), con el fin de respetar el interés de los niños, además de partir de su realidad.

En resumen, la maestra tiene en cuenta los intereses de los niños, tanto para la elección del tema, como para lo que quieren saber acerca de él, porque piensa que esta forma de actuar es importante para que los aprendizajes que los niños realicen sean significativos, que tengan sentido y que puedan relacionar la información nueva que van adquiriendo con la que ellos ya poseen. Para ello conversa con los niños, les pregunta, escucha sus respuestas, las escribe y las lee con su colaboración, para que quede constancia de cómo va surgiendo el texto y así poder volver sobre ello todas las veces que sea necesario.

A continuación, detallamos las actividades e interacciones que tienen lugar en esta *primera sesión*.

Como ya hemos descrito en el capítulo 5, la maestra se propone crear el marco del trabajo. Para ello, plantea el proyecto a los niños, de la forma que suele hacerlo habitualmente. En primer lugar, intenta captar su atención, para lo cual les anticipa lo que va a hacer y les pregunta sobre sus intereses: ¿de qué os gustaría saber cosas? Los niños responden con una variedad de temas: animales, letras, universo, planeta, cuerpo (capítulo 5: segunda sesión).

La maestra anota, delante de los niños, lo que van diciendo para poder volver sobre ello y recordarlo; además les sirve de modelo de escritora. Ante la variedad de temas que los niños formulan, les propone una votación para que elijan uno. Por mayoría, salió el tema del cuerpo. Dar a los niños la oportunidad de elegir un tema es importante por diversas razones: los niños participan activamente en la tarea, tienen que pensar y decidir, todo ello despierta su interés y favorece su autonomía ya que no es lo mismo tomar parte en la elección de algo, que trabajar en un tema dado de antemano.

6.1.2. Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema?

En la segunda fase del proyecto, desarrollada en ocho sesiones, de la dos a la nueve, la maestra pretende, por una parte, que los niños avancen en la construcción de conocimiento sobre el tema elegido; por otro, que aprendan a formular preguntas; y, por último, que tanto el tema como las preguntas estén orientados a la producción de un texto expositivo, propósito final de la maestra. Para conseguir estas finalidades, la maestra conversa con los niños y les solicita que reflexionen sobre lo que quieren saber y que lo formulen mediante preguntas. Pero ella no se conforma con que lo expresen de forma general (por ejemplo: “quiero saber de algo del cerebro”), sino que intenta que especifiquen un poco más y que formulen preguntas más concretas (por ejemplo: “¿Cómo es el cerebro por dentro?”); ya que ella considera que esto obliga a los niños a pensar y a no dar una respuesta de compromiso, lo primero que se les ocurre.

A continuación, detallamos las actividades e interacciones que tienen lugar en cada una de las ocho sesiones

6.1.2.1. Las sesiones

Segunda sesión.

El propósito de la maestra en esta sesión es acceder a los conocimientos que los niños ya tienen sobre el tema, y contribuir a que sigan avanzando en esos conocimientos. Esto coincide con lo que observa Mercer (1998:20): “Para ser efectivo, cualquier profesor necesita explorar el alcance del conocimiento previo existente en un alumno.”

El contenido gira en torno a lo que los niños quieren saber del cuerpo humano. La maestra conversa con los niños de forma habitual para despertar su curiosidad y motivarles para que participen. Con el fin de enmarcar la actividad y de darle continuidad, les recuerda lo tratado en la sesión anterior: la búsqueda y la elección del tema del cuerpo humano. Además, les pregunta sobre las cosas que quieren saber de ese tema. Estas ayudas de la maestra contribuirán a que los niños reelaboren su conocimiento.

Como hemos expuesto en el capítulo 5, durante esta conversación, la maestra está sentada delante de los niños y escribe sus respuestas en un papel, al lado escribe sus nombres; cuando coinciden en la respuesta escribe los nombres de todos los que responden lo mismo.

Recordamos que los temas que los niños quieren saber del cuerpo humano son los siguientes:

- LAS COSTILLAS (Aitor)
- DEL CORAZÓN (Alba, Alex, Ángela y Pamela)
- +DEL CEREBRO (Pablo)
- DEL CRÁNEO (Jaime)
- DE LOS HUESOS (Gonzalo B.)
- +DEL TRONCO (Irene)
- DE LOS PULMONES (Javier)
- +DE LOS OJOS (Héctor)
- +LA BARRIGA (Mónica)
- +EL OIDO (Miguel M.)
- LA COLUMNA (Giacomo y Miguel)
- LAS PIERNAS (Lesly)
- +DE LA VULVA (Paula R.)
- +DEL HÍGADO (Rodrigo)
- +DEL CULO (Álvaro)
- +DE LAS CÉLULAS (Paula P.)
- +DE LA CABEZA (Natalia)

Figura 6.1. Los temas del cuerpo humano sobre los que los niños quieren saber.

Los niños para dar estas respuestas tienen que reelaborar su conocimiento, pensar, analizar la información. Cabe destacar la importancia de las ayudas de la maestra para que los niños puedan pasar progresivamente de una elección del tema general, el cuerpo humano, a temas más específicos del mismo.

La maestra coloca el cartel con las respuestas de los niños, en el lugar de la clase que había destinado a este proyecto, para hacer visibles y accesibles sus respuestas. Esto, además, significa que, para la maestra, son importantes las respuestas de los niños, ya que las destaca.

Por otra parte, la información que aporta el cartel a los niños creemos que les facilita la construcción conjunta del conocimiento ya que se trata de una información en la que está representado todo el grupo, con el nombre escrito de cada uno de ellos, al lado de la información que ha dicho. Además, pueden acceder a la información del cartel siempre que quieran o lo necesiten, tanto de forma individual, como de grupo, para dar continuidad a los contenidos que se tratarán en las sesiones siguientes.

Esta conversación y la acción conjunta de la maestra y de los niños forman parte de la historia compartida en ese grupo; a partir de los temas que los niños han propuesto, la maestra intenta categorizar los temas en función de la estructura del cuerpo humano, con el fin de orientar las producciones de los textos escritos lo hace de la forma siguiente:

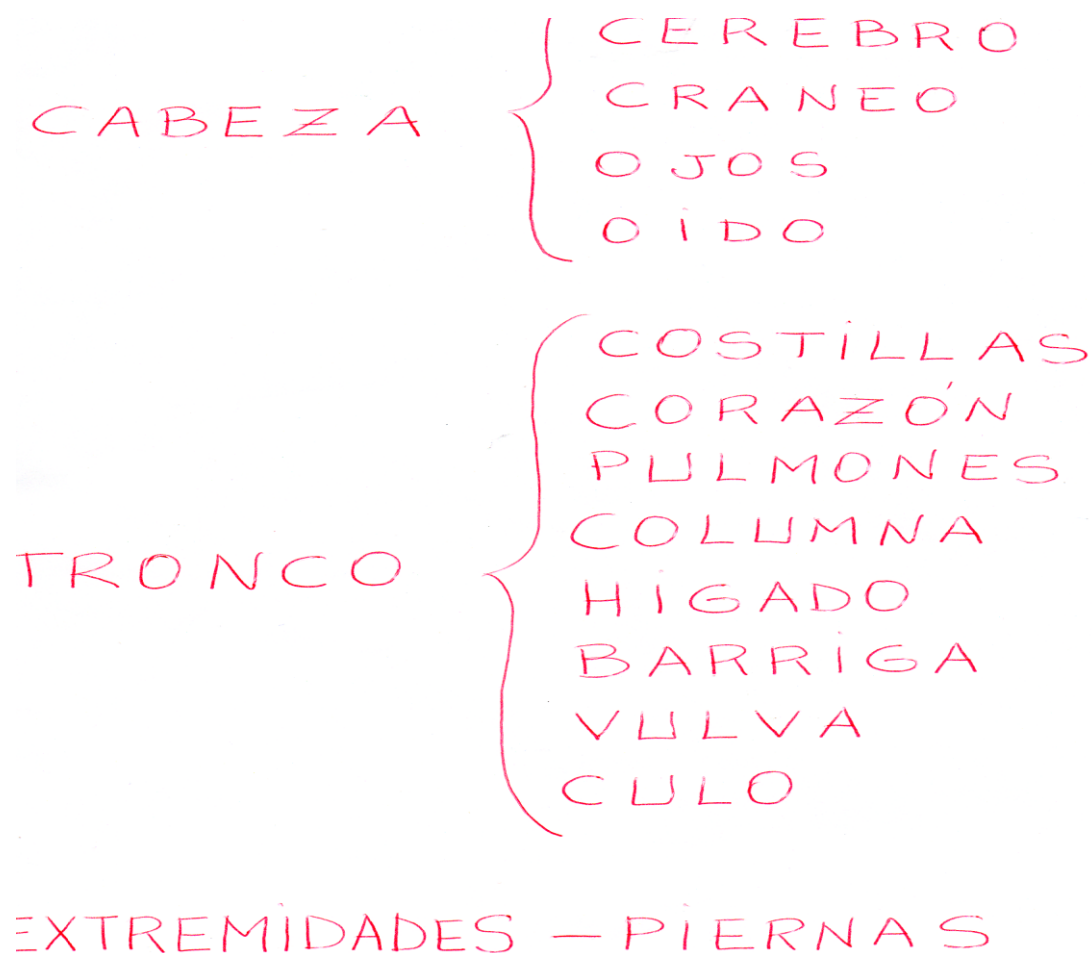


Figura 6.2. Los temas organizados en categorías.

Tercera sesión.

En esta sesión se avanza en la delimitación del tema sobre el que se va a escribir. Especificar el tema supone para los niños reflexionar sobre lo que ya saben, y anticipar lo que quieren saber. Esta tarea no es fácil para los niños de esta edad ya que requiere un gran esfuerzo cognitivo por su parte, pero tiene la ventaja de que les ayuda a avanzar en la construcción de conocimiento sobre el tema.

La maestra comienza la sesión mostrándoles el cartel, en el que ha escrito los temas que ellos han sugerido, agrupados en tres grandes categorías: Cabeza, tronco y extremidades. Les anticipa que van a comenzar por la cabeza: después, la maestra lee en el cartel, con la ayuda de los niños, lo que querían saber de la *CABEZA*: *CEREBRO*, *CRÁNERO*, *OJOS* y *OÍDOS*. La lectura de la maestra, además de servirles de modelo de lectora competente, está cumpliendo las funciones de leer para recordar, leer para saber y leer para

escribir. Después de leer el cartel, la maestra escribe en la pizarra CABEZA. Como ocurre con la lectura, cuando la maestra escribe delante de los niños, les está sirviendo de modelo de escritora experta. Comenta a los niños que en la cabeza hay cuatro cosas que les interesan: el cerebro, el cráneo, el ojo y el oído, y que van a empezar por el cerebro.

La maestra inicia la conversación con la pregunta: ¿qué cosas queréis saber del cerebro?, a la que los niños responden levantando la mano:

M: ¿Alguna pregunta más? / ¿Qué si alguien quiere saber algo más / algo más del cerebro? //

Natalia: ¿Cómo funciona?

M: ¿CÓMO / FUNCIONA? (va diciendo (L), a la vez que escribe) Ya está //, A ver, Alejandro.

Alejandro: ¿Cuántas venas? //

M: ¿Cuántas venas qué? //

M: (pone orden) ¿Quién está hablando por aquí? / ¡Por favor! /// Si estamos dando el turno de palabra, los demás tienen que escuchar /. A ver, Alejandro.

Alejandro: ¿Cuántas venas tiene el cerebro?

M: ¿Que cuántas venas tiene el cerebro?

Alejandro: Sí

M: (Escribe y va diciendo a la vez que escribe) CUAN / TAS / VE / NAS TIENE / EL / CE / RE / BRO // . ¿Alguien más había levantado la mano? (Varios niños tienen la mano levantada).

M: A ver / Aitor.

Aitor: ¿Cómo funciona?

M: Quieres saber lo mismo que Natalia / ¿cómo funciona?, como ya está escrito, no nos hace falta escribirlo otra vez / ¿vale? / Tenemos todas esas preguntas del cerebro // ¿Las vuelvo a recordar?

N: Sí (después se ponen a hablar).

M: A ver /// voy a recordar, otra vez, lo que habéis dicho: (lee) ¿CÓMO FUNCIONA? // Voy a leer otra vez lo que habéis dicho /// Dice que queréis saber ¿CÓMO ES? / ¿ES REDONDO? ¿CÓMO ES POR DENTRO? / ¿QUE SI TIENE MUCHAS COSAS DENTRO? / ¿SI TIENE MUCHA SANGRE? /// ¿CÓMO FUNCIONA? / y ¿CUÁNTAS VENAS TIENE? Esto, que dije antes ¿Cómo dije antes que se llamaba? (señala la llave).

N: Llave.

M: Llave / pero va a quedar un poco pequeña / claro / tendría que hacerla así (modifica la llave). Ahora ya coge todas las preguntas / ¿Veis para que era esa llave? // Ese signo que se llama llave coge todo/ todo lo que queréis saber.

La maestra repite lo que los niños dicen, lo reformula o amplía, si es necesario, gestiona la conversación, da el turno de palabra. Reflexiona y les informa sobre el uso de la llave, como recurso tipográfico para clasificar objetos o fenómenos. Con lo que les da el modelo de cómo se escribe y de la importancia de reflejar fielmente aquello que se quiere escribir.

La formulación de las preguntas sobre el cráneo nos ilustra la forma en que la maestra hace la reflexión acerca del uso del signo de interrogación, como puede verse en el siguiente fragmento:

Natalia: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro? (*escribe y dice* (L) CÓ-MO ES POR DEN-TRO // Fijaos lo que voy haciendo cada vez que hago una pregunta // ¿Qué pongo aquí? (señala) // ¿Cómo se llama esto?

N: Signo de interrogación.

M: Signo de interrogación /// se pone cuando empieza la pregunta // ¿Y?

N: Cuando termina.

M: Y cuando termina la pregunta /// Se dice: abro interrogación (señala el signo de apertura) // y aquí se dice: Cierro la interrogación (señala el signo de cierre) (Gonzalo levanta la mano)

M: A ver, Gonzalo ¿has levantado la mano para decir algo del cráneo? // A ver.

Gonzalo: ¿Cuánto usas el cráneo? (PP).

M: ¿Cuánto usas el cráneo?// otra pregunta, y lo dejamos aquí.

(Paula levanta la mano)

M: A ver / Paula.

Paula: “De qué color”

M: ¿De qué color es?

N: Es rojo.

M: A ver // voy a recordar lo que me habéis dicho /// un momento // terminamos ya. A ver // ¿Qué queremos saber del cerebro? // Queréis saber mucho // ¿Qué ponía aquí? (*lee y los niños también*) ¿ES REDONDO? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿TIENE MUCHAS COSAS DENTRO? ¿TIENE MUCHA SANGRE? ¿CÓMO FUNCIONA? // ¿Qué más?

N: ¿CUÁNTAS VENAS TIENE?

M: ¿CUÁNTAS VENAS TIENE? /// a ver, del cráneo. Voy a poner la llave del cráneo, pues ya he terminado de poner todas las preguntas. Leemos la primera

N: ¿CÓMO FUNCIONA?

M: ¿CÓMO FUNCIONA?

N: ¿CUÁNTAS VENAS TIENE?

M: ¿CUÁNTAS VENAS TIENE?

Niños: ¿CÓMO ES?

M: ¿CÓMO ES?

Niños: ¿CUÁNTA SANGRE TIENE?

M: ¿CUÁNTA SANGRE TIENE?

Niños: ¿CÓMO ES POR DENTRO?

M: ¿CÓMO ES POR DENTRO?

Niños: ¿CUÁNTO USAS EL CRÁNEO?

M: ¿CUÁNTO USAS EL CRÁNEO?

Niños: ¿DE QUÉ COLOR ES?

M: Me faltaba una tilde en qué, y cuánto también lleva una tilde // continuamos mañana.

La maestra va guiando no solo la formulación de preguntas de forma oral, sino la forma de escribir una pregunta, les ayuda a plantearse el uso de los signos de interrogación, el uso de la tilde y todas las cuestiones formales y ortográficas que aparecen en el texto y que ella hace asequibles a los niños. Relee las preguntas formuladas para darles mayor relevancia y compartir el conocimiento con todos los niños.

También, es importante tener en cuenta que la gestión de los conocimientos y de dudas de los niños va dando forma a los contenidos sobre el cerebro que los niños desean saber, de manera que se ordena la conversación con una finalidad: que las ideas sirvan para escribir el texto y este sirva como instrumento de estudio posterior.

Cuarta sesión.

En esta sesión, la maestra y los niños continúan con la formulación de preguntas sobre lo que quieren saber sobre el ojo y el oído.

La maestra prepara la sesión. Coloca en un lugar visible los carteles con las categorías y las preguntas formuladas por los niños hasta este momento; esto le ayudará a la contextualización del tema que van a tratar ese día.

Inicia la sesión dando continuidad a lo escrito el día anterior, y recordando la función de la escritura como muestra el siguiente fragmento:

M. Vamos a continuar con el trabajo / que tenemos iniciado / de todo lo que queremos saber del cuerpo humano / pero / primero / vamos a recordar lo que escribimos ayer / ¿Porque, para qué nos sirve escribir?

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M: ¿Para recordar / qué?

N: Lo que hemos escrito.

M: Porque lo escribimos para que no se nos olvide // Vamos a recordar las cosas que queríamos saber de la cabeza /

La maestra lee en voz alta los textos que ya tienen escritos, señalando en el texto las preguntas que tienen escritas del cerebro y del cráneo. Los niños la acompañan en la lectura, hacen reflexiones sobre un signo de interrogación que falta. Se aprecia así la importancia de la reflexión en el momento de la producción, dándole sentido a la actividad misma y a la propia actividad de aprender sobre el texto.

A continuación, se centra en el contenido de trabajo que van a abordar, según manifiesta la maestra en este fragmento:

Pero tenemos ahora que ver / qué cosas queréis saber de los ojos / ¿qué queréis saber de los ojos? / Pensad un poco antes de decirlo / ¿qué queremos saber de los ojos? / Pensadlo un poquito / Y ahora / vamos a escribir / qué me gustaría saber de los ojos.

La maestra verbaliza todas sus acciones, y las justifica, en los siguientes términos:

Para que sea un poco más rápido / voy a escribir yo // El otro día habéis escrito vosotros // Allí está escrito (*señala el cartel en el que los niños habían escrito lo que querían saber. Está colgado, a la vista de los niños, en unas estanterías*) / pero / ahora /para hacerlo un poquito más rápido / lo voy a escribir yo ///:

Esta forma de actuar de la maestra contribuye a la comprensión de la tarea por los niños, a mantener su atención y a que participen en su desarrollo.

Por su parte, los niños solicitan intervenir levantando la mano. La maestra guía la sesión, pregunta, escribe las respuestas, ayuda a matizarlas, verbaliza lo que está haciendo en los siguientes términos:

Paula / ¿Qué queremos saber de los ojos?

Paula: ¿Cómo se mueven?

M: ¿Qué tengo que poner para escribir cómo se mueven? / ¿Es una pregunta o no es una pregunta?//

(*Los niños levantan la mano*).

M: ¿Qué tengo que hacer lo primero?

N: El signo de interrogación.

M: ¡El signo de interrogación! (*Después señala la llave de las preguntas de la cabeza*) // ¿Cómo se llamaba esto? / Voy a dejar espacio aquí / (*Señala en la pizarra*) para poner ojo / igual que hicimos aquí (*señala donde está escrito cerebro*).

N: La llave

M: Se llama llave / la llave que va recogiendo todas las cosas / que queríamos saber // Bueno / bueno / voy a poner aquí // “ojo” // para que no se nos olvide // y luego ponemos el puntito de la interrogación (*Comienza una nueva hoja*).

N: (*Se les oye leer a la vez que la maestra escribe O -JO*).

M: (*Pone el punto al signo de interrogación a la vez que dice*) El puntito de la interrogación / como decía Jaime / ¿Qué preguntaste antes, Paula?

Paula: ¿Cómo se mueven?

M: (*Escribe y va diciendo, en voz alta, a la vez que escribe*) CÓMO / SE / MUEVEN // (*Cuando termina de escribir, pregunta*) ¿Y qué hago ahora? / ¿Qué tengo que poner ahora?

N: (*Levantando la mano para contestar, hablan varios a la vez*) un signo de interrogación.

M: (*Repite*) Pongo el signo de interrogación / y aquí falta una tilde (*señala la o de cómo y vuelve a repetir*) / ¿Cómo se mueven?

N: CÓMO SE MUEVEN (*se les oye leer a la vez que a la maestra*).

M: Voy a poner aquí / (*señala en el papel*) un guión para poner las cosas / que queremos saber del iris / pero / ¿Qué queremos saber del iris? ///

Los contenidos lingüísticos que aparecen en esta sesión son los siguientes: la pregunta, signo de interrogación, llave, tilde, guión, y léxico específico: iris, párpado, cejas, pestañas, cristalino, y pupila.

La maestra les hace reflexionar sobre lo que es una pregunta, saliendo así al paso de una posible incomprensión por parte de los niños que no tienen claro el concepto, como es natural; el siguiente fragmento atestigua lo que vamos diciendo:

M: ¿Pero es una pregunta / o / no es una pregunta?

Niños: ¡Síii!

M: ¿Qué tengo que poner / cuando es una pregunta?

Niños: Signo de interrogación.

M: El signo de interrogación // pongo un guión (*escribe y va diciendo a la vez que escribe*) ¿CÓ -MO // COMO ¿cómo qué?

Niños: ¿Cómo funciona?

También reflexionan sobre normas ortográficas en los siguientes términos:

M: “Cómo funciona” son dos palabras. (*Escribe y va diciendo*) CÓ -MO -FUN -CIO.-NA / ¿por qué no he puesto aquí (*señala la letra c*) la z?

Niños: Porque te confundes /porque la z /sólo lleva la a, la o, y la u.

M: Ya he terminado de escribir cómo funciona /¿Alguien sabe si falta algo?

Niños: Signo de interrogación.

A modo de recapitulación de la sesión, se presentan las preguntas formuladas. Son las siguientes:

Tabla 6.2. Preguntas sobre los ojos y el oído.

OJOS	OIDO
<ul style="list-style-type: none"> - ¿CÓMO SE MUEVEN? - ¿DEL IRIS? - ¿CÓMO FUNCIONA? - ¿CÓMO ES EL PARPADO? - ¿CÓMO ES LA PUPILA? - ¿CÓMO VE LA PUPILA? - DEL CRISTALINO 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿CÓMO PODEMOS OIR? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CÓMO SE LIMPIA? - ¿TIENE VENAS? - ¿CÓMO FUNCIONA?

En cuanto a las intervenciones de la maestra, queremos destacar que solicita en todo momento la colaboración de los niños mediante preguntas del tipo: ¿Qué tengo que hacer lo primero?, ¿Alguien sabe si falta algo más? / Fijaos bien / antes puse, ¿Cómo escribo eso /cómo funciona?, ¿Lo escribo pegado a “cómo”? Les invita a participar de la siguiente manera: A ver / ¿alguna pregunta más? Contextualiza el tema así: a ver, pensamos un momento todos // ¿qué nos gustaría saber del oído? //¿dónde está el oído situado? Ayuda a los niños a formular las preguntas y a concretarlas, como muestra el siguiente fragmento:

Gonzalo: La pupila

M: La pupila / ¿Qué me preguntas? / ¿Qué me quieres preguntar de la pupila?

Gonzalo: (PP) XXX

M: No te oigo.

Gonzalo: ¿Cómo es la pupila?

M: ¿Cómo es la pupila?

Irene: ¿Tiene raíces?

M: ¿Que si tiene raíces por dentro?

Niño: No/ no tiene.

M: ¿No tiene raíces? // a ver / es interesante/ Irene dice que si tiene raíces / y le están diciendo los compañeros / que no tiene raíces / que serán venas/ y yo le pregunto /

Irene / ¿Qué es lo que quieres preguntar? / ¿Que si tiene...?

Irene: ¿Que si tiene venas?

Giacomo: ¿Cómo va el tambor del oído?

N: XXX

M: No me estoy enterando bien de lo que me dice Giacomo.

Giacomo: ¿Cómo suena lo que te hace oír?

M: A ver / ¿cómo podemos hacer esa pregunta / Vamos a ayudar a Giacomo / a lo mejor le faltan palabras para decirnos lo que quiere / A ver /Giacomo/

Giacomo: ¿Que cómo hace oír? ¿Cómo muevo una cosa que hay dentro del oído?

M: ¿Cómo podemos oír? / ¿Todos oímos?

Niños: Menos los que están sordos.

M: ¿Y por qué no oyen?/ ¿y por qué nosotros oímos y otros niños no oyen?

Niños: XXX

M: Giacomo está preguntando que por qué oímos/ ¿Es eso?/ ¿lo ponemos? / ¿cómo oímos?/ ¿Cómo podemos oír?

La maestra centra el contenido del tema que están tratando cuando los niños se van a otro tema de la siguiente forma:

Pamela: (*Levanta la mano*)

M: Un momentito / Pamela // Vamos a escuchar a Pamela.

Pamela: (*P*) Del esqueleto.

M: Es que ahora estamos preguntando / Qué queremos saber del ojo. Lo del esqueleto lo tengo puesto aquí / (*Señala en el papel situado arriba a la derecha y lee*) Lo que queremos saber de LA CABEZA, EL TRONCO, LAS EXTREMIDADES / y ahora vamos diciendo cada una de las partes // A ver / Natalia.

Explica y amplía el léxico en los siguientes términos:

M: Traje un día un ojo / que me dejo el papá de una niña / que es óptico / que ópticos son los señores / que saben mucho de los ojos // Ese papá tenía un ojo / y nos lo prestó para verlo.// ¿No os acordáis del cristalino? / Pues vamos a ver///

Invita a los niños a consultar los libros y a cuidarlos según manifiesta la maestra en el siguiente fragmento:

M: Tengo ahí dos libros del cuerpo humano / los voy a poner luego en la biblioteca / pero con una condición / los he subido de la biblioteca de abajo / de los mayores (*la biblioteca del centro*) / y hay que cuidar los libros / pero igual que los cuidamos siempre/ pero los que no son nuestros / más todavía// ¿de acuerdo? /

Finaliza cada parte colocando una llave y explicando a los niños lo que está haciendo, como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: Ahora que hemos terminado lo del ojo / voy a hacer la llave /: (*se pone a hacer la llave y dice*) la llave llega desde aquí hasta aquí. / (*Señala las otras llaves y dice*) Lo que queremos saber del cerebro/ lo que queremos saber del cráneo / lo que queremos saber del ojo / ¡Cuántas preguntas tenemos! /

Quinta sesión

En esta sesión la maestra y los niños continúan con la formulación y la escritura de preguntas. Los contenidos que tratan, en esta ocasión, son los del tronco. Al igual que en las sesiones anteriores, los niños están sentados en corro y la miran. Comienza la sesión intentando captar la atención de los niños y preparándoles para el trabajo, conforme muestra el siguiente fragmento:

M: Que levanten la mano /// los niños y las niñas que // quieran trabajar.

Niños; (*Levantar la mano todos*).

M: Se están haciendo mayores/ que me ayuden...

Después, da continuidad al trabajo que han hecho los días anteriores como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: Allí tenemos// todas las cosas que queríamos saber ¿Sí o no?

Niño: ¡Síiii!

M: ¿Quién lo ha escrito eso?

Niño: Nosotros.

M: Vosotros lo habéis escrito, y luego la profe está escribiendo aquí, en la pizarra lo que queremos saber // lo que queremos saber. Vamos a leer, voy a ir leyendo delante de vosotros para que veáis las cosas qué queréis saber ya. Del CEREBRO, habéis dicho que queréis saber:

Lee las preguntas que han hecho del cerebro, y manifiesta:

M: Lo que vamos a aprender del cerebro, pero hay que estar muy, muy atento.

Ahora las del CRÁNEO; después de leer las preguntas, la maestra comenta:

M: Todo eso del cráneo, lo que vamos a tener que trabajar, pero no nos importa.

Con las preguntas de los ojos se desarrolla un diálogo entre la maestra y los niños, quien finaliza diciendo:

M: Vale, seguimos, porque tenemos que seguir anotando más cosas, ¡Álvaro, venga!

Para las preguntas del oído pide a los niños que la ayuden a leer, como ejemplifica el siguiente fragmento:

Maestra: (*Señala el cartel y pregunta*) ¿Aquí que ponía?

Niño: Oído

M: El oído

M: A ver el oído ¿Quién me lee esto? ¿Quién lee esto?

Varios: (*leen en voz alta a coro*) ¿CÓMO PODEMOS OÍR? (*la maestra apoya la lectura: cómo // podemos // oír*)

M: Cómo será ¿Cómo podemos oír? Otra, otra que viene debajo, ¿qué dice?: ¿CÓMO ES POR DENTRO? (*lo leen a coro la maestra y los niños*)

M: ¿Cómo es por dentro el oído? Algunos niños ya dijeron algo el otro día, pero luego hay que comprobarlo todo.

Contextualiza el contenido de trabajo de ese día, la maestra lo expresa en los siguientes términos:

M: Hemos visto ya todo lo de la cabeza, ahora viene...

Niños: Tronco.

M: El tronco. Pues yo lo voy a escribir, hacia arriba, esperad que voy a sujetar el papel con el cello.

Varios: =XXX=

M: Si vienen los niños de 1º aquí, nos dicen que no estudiéis eso que sois pequeños, que esto no tenéis que estudiarlo vosotros, pero nosotros les vamos a decir /// (*Cambiando el tono de voz*).

M y N: ¡Qué ya queremos saber todas esas cosas!

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M: Voy a poner arriba tronco. Ahora vamos a ver cosas que queremos saber del tronco. Mira, voy a ponerlo así /esto es el título de esta parte que vamos a ver // del TRONCO / a ver/ ¡del tronco! / lo primero que vamos a ver son las costillas. Voy a anotar aquí costillas.

Lleva a cabo la sesión guiando la formulación de preguntas de los niños y para ello les invita a participar, según manifiesta en el siguiente fragmento:

M: ¿Qué dice esa pregunta?

M: ¿Alguien quiere saber algo más de las costillas?

M: ¿Alguien quiere saber algo más? Rodrigo. A ver/ Rodrigo.

Solicita la opinión de los niños, expresada en los siguientes términos:

M: ¿Ponemos eso/ Paula?

M: Aitor, ¿tú que dices? Han dicho los niños que las costillas no funcionan.

M: ¿Cómo os parece que hagamos la pregunta?

Centra el tema y ayuda a continuar con el trabajo; la maestra lo expresa en los siguientes términos:

M: A ver /// a ver /// a ver/ Héctor/no estamos hablando ahora de los bichos/ estamos hablando ahora de las costillas/ si las costillas se mueven o no se mueven.

M: Val, se acabó ya / ya/ ¡ay! ¡A ver! tenemos un pequeño problema / hay niños que piensan que no se mueven las costillas y hay otros que piensan que si se mueven / pues/ ¿cómo os parece que hagamos la pregunta?

M: A mí me parece que tenemos que escuchar a todos y, cuando estemos cansados, lo dejamos, pero, por favor, si empezamos a hablar con el de al lado no terminamos de hacerlo y si no terminamos de hacerlo... ///

Invita a consultar la información, como lo atestigua el siguiente fragmento:

M: ¿Cómo lo podemos saber?

Niño: Preguntamos en casa.

M: Claro los padres lo saben todo ¿no? y ¿si no lo saben, qué hacen?

N: Buscarlo en un libro.

M: ¿Y si no tienen libros?

N:=XXX=

N: Pues vas al médico.

M: Pues que vaya al médico a preguntárselo.

Niño: En Internet.

Escribe la maestra solicitando la ayuda de los niños, como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: Vale, a ver, es una pregunta ¿qué pongo?

N: Una // signo de interrogación.

M: Signo de interrogación.

M: *(escribe)* ¿POR QUÉ TIENEN // *(repite según va escribiendo)* TIENEN ¡que bien están escuchando! ESA FORMA?

Los contenidos que se trabajan en esta sesión son: el tronco, las costillas, las células y el esternón.

El siguiente fragmento es un ejemplo de la discusión de los niños sobre si las costillas se mueven o no se mueven:

M: Pues por supuesto unos piensan que sí y otros por supuesto piensan que no. A lo mejor habrá que buscarlo, ¿o no? ¿No lo buscamos? ¿No se mueven?

N: No se mueven porque, porque tienen una cosa /// esternón.

M: Una cosa que se llama // el esternón *(los niños contestan a la vez que la M.)*

También discuten acerca del origen de las costillas, como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: Alex ¿qué quieres saber de las costillas?

N: ¿Qué como nacen las costillas?

M: *(repite la pregunta)*: ¿qué como nacen las costillas?

Niño: No nacen

Niño: No nacen porque, cuando nacemos, estamos dentro de la tripa de mamá, ya tenemos costillas.

Niño: Las teníamos ya hace, hace mil años.

N:=XXX=

M. ¡A ver! Es que a mi me gusta lo que estáis contando ¡Paula, Paula, pero es que no me entero, yo me estoy quedando /// ¡Héctor! ¡Héctor y Paula!, que de uno en uno escuchamos. ¡A ver! Alex está diciendo que cómo nacen las costillas y contesta /¿qué crees tú?

Niño: No nacen.

M: No nacen.

Niño: Que no nacen porque cuando estamos ya dentro de la tripa de mamá que ya están dentro.

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M. Decimos entonces que se forman /// se forman /// ¡Alex, Alex. Alex! ¿Quieres decir algo? Alex, Levanta la mano y te damos el turno. Lo que está diciendo Rodrigo es que cuando estábamos dentro de la tripita de las mamás ya se formaron las costillas. Se hicieron solas, luego ya no pueden nacer porque, cuando nacemos, ya las tenemos. ¿Qué era lo que querías preguntar? ¿O no era eso lo que tú querías preguntar? ¿Quieres cambiar la pregunta?

Niño: No.

Niña: Que las costillas ya habían nacido cuando teníamos cero años.

M: Pues eso es lo que ha dicho Rodrigo, que cuando nacemos ya tenemos las costillas.

M: Paula P quiere hablar hace rato, a ver, Paula.

Paula P.: Que no se forman, que alguien las tiene que formar.

M: ¿Y quién las forma?

Paula: Las células.

Giacomo: Jesús.

M: ¡Ah!

Paula P: Hay células, sin las células nada se forma

M: ¿Pero cuándo se forman?

Paula: Pues cuando todas las células se ///

M: ¿Todas las células que hacen?

Paula: Pues forman el corazón, el hígado, el cerebro, los huesos.

M: ¡Qué interesante! ¡Qué interesante! Las células forman el corazón, los huesos. Entonces, cuando dice Alejandro cómo se forman le está contestando. Paula, pero si la pregunta es cuando contesta Rodrigo cuando estaban en la tripa de la mamá. Alejandro, ¿han contestado a tu pregunta? A ver, Alejandro ¿cómo se forman?

Alejandro: Con las células.

De los contenidos lingüísticos destaca el guión de separación, como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: ¿Ponemos eso, Paula? Venga (*escribe y va diciendo en voz alta*) ¿CÓ-MO SON POR DEN- ¡no me cabe esta palabra!

N: Pues abajo.

M: Pues sí, por debajo, pero además tengo que partirla porque dentro es una palabra ¿Me ayudáis?

N: Sí.

M: No sé por dónde tengo que partirla.

M: Mirad (*lee*) DEN y pongo aquí una rayita como un guión, parecido a los que hacemos aquí (*señala los guiones que ha puesto delante de cada pregunta*).

Resumimos las preguntas formuladas en esta sesión:

Tabla 6.3. Preguntas de las costillas.

COSTILLAS
¿POR QUÉ TIENEN ESA FORMA? ¿CÓMO SON POR DENTRO?

La maestra finaliza la sesión, según se manifiesta en el siguiente fragmento:

M: ¡Qué ganas tengo de ir al laboratorio!

N: Nosotros también. Vamos ahora mismo.

M: Tenemos que esperar a que no falte nadie, a que estén todos los niños.

M: ¡La de cosas que vamos a aprender! Aunque ya sabemos muchas.

Sexta sesión.

La maestra prepara la sesión, pega en la pizarra los carteles con las preguntas de lo que quieren saber los niños acerca de la cabeza (cerebro, cráneo, ojo y oído) y del tronco (costillas). Inicia la sesión dando continuidad a las sesiones anteriores, como muestra en el siguiente fragmento

M: Concentrad la atención // Voy a recordar //Vamos a recordar qué fue lo que dijimos ayer del tronco // vamos a recordarlo.

Los niños y la maestra leen a coro lo escrito el día anterior y ella va señalando en el cartel a la vez que lee. Al terminar de leer, un niño interviene comentando algo de fútbol. La maestra centra el tema, como atestigua el siguiente fragmento:

M: Ahora no / hemos visto lo que habíamos escrito de las costillas /// ¿Qué nos toca ahora? (*Señala en el cartel*).

N: Corazón.

M. Vamos a pensar /// ¿Qué nos gustaría saber? //

N: Del corazón.

Los niños formulan las preguntas con la ayuda de la maestra. Primero, proponen las preguntas del corazón y después las de los pulmones, como testifica el siguiente fragmento:

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

Giacomo: ¿Qué lo hace mover?

M: ¿Qué habías dicho? ¿Cómo se mueve?

M: Otra pregunta.

Javier: ¿Cómo es por dentro?

M: Ya está // otra pregunta.

Héctor: ¿Cuánta sangre tiene?

M: Rodrigo.

Rodrigo: ¿De qué color es?

Pablo: ¿Cómo funcionan los pulmones?

Rodrigo: ¿Cómo respiramos?

Paula: ¿Cuánta sangre tienen?

Giacomo: ¿Cómo están protegidos?

La maestra escribe las preguntas con la colaboración de los niños, como muestra el siguiente fragmento:

M: ¿Qué os parece? ¿Anotamos cómo se mueve? Pregunta, interrogación ¿CÓMO SE MUEVE? ¿Cuántas palabras? ¿Me falta algo?

N: La llave.

M: Cerrar la interrogación. A ver /

M: Escribo "CUANTA"

N: La tilde

M: La tilde ¿CUÁNTA SANGRE TIENE?

M: Rodrigo dice ¿De qué color es? Escribo DE QUE COLOR ES A ver// ¿Quién me averigua dónde tengo que poner la tilde? /// ¿Alguna cosita más del corazón? Ahora, como ya sé lo que ocupa, pongo la llave, y escribo aquí de lo que hemos hablado CORAZÓN.

Los niños participan unas veces a petición de la maestra y otras por propia iniciativa, como expresa el siguiente fragmento:

Álvaro: Mi madre me lo dijo en el hospital.

Ángela: ¿Cuándo funciona?

La maestra les invita a participar y pide su colaboración, como proclama el siguiente fragmento:

M: ¿Dónde pongo la tilde?

M: ¿Cómo tendría que hacer esa pregunta? //A ver ¿Cómo tengo que decir? ///

M: ¿Hemos terminado?

Los contenidos lingüísticos que aparecen en esta sesión son la tilde, la llave, el signo de interrogación y el plural, al hablar de los pulmones, como presenta el siguiente fragmento:

Aitor: ¿Cómo es por fuera?

M: ¿Cómo tendría que hacer esa pregunta? //A ver ¿Cómo tengo que decir? ///

Niño: Son.

M: ¿Por qué tengo que decir son?

Rodrigo: Porque son dos.

M: ¿Cómo son por fuera?

Las preguntas de esta sesión quedan formuladas así:

Tabla 6.4. Preguntas sobre corazón y sobre los pulmones.

CORAZÓN	PULMONES
¿CÓMO SE MUEVE?	¿CÓMO FUNCIONAN?
¿CÓMO ES POR DENTRO?	¿CÓMO RESPIRAMOS?
¿CUÁNTA SANGRE TIENE?	¿CUÁNTA SANGRE TIENE?
¿DE QUÉ COLOR ES?	¿CÓMO SON POR DENTRO?
	¿CÓMO SON POR FUERA?
	¿CÓMO ESTÁN PROTEGIDOS?

Séptima sesión.

La sesión comienza como las anteriores, recordando lo que tienen ya escrito; leen para recordar y contextualizar la sesión. La maestra ha colocado los carteles con las preguntas de los días anteriores antes de iniciar la sesión. Da continuidad al trabajo anterior, como revela el siguiente fragmento:

M: A ver / ¿qué más cosas queremos saber?/ el último día estuvimos viendo lo del tronco/ ya hemos visto lo de las costillas / el corazón / y lo último que estamos poniendo/ se me olvidó/ no he puesto la llave y se me olvidó.

Niños: Pulmones.

Contextualiza el trabajo del día; como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Pulmones/ a ver / terminamos con los pulmones/ aquí estaba / ¿cuál es lo siguiente?/ ¿qué dice lo siguiente?

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

N: Columna.

Niño: Columna vertebral.

M: Columna / vamos a pensar por un momentito / ¿qué cosas queremos saber de la columna?

N: Es interesante.

M: A mí también me parece que es interesante /pero antes de hablar y de decir lo primero que me sale / es interesante también pensar /pensar lo que queremos saber.

Los contenidos de trabajo de esta sesión son la columna, la caja torácica y el hígado. La maestra invita a participar y procura que lo hagan todos los niños, como testifica el siguiente fragmento:

M: Ahora voy a ser yo la que pregunte a aquellos que todavía no han levantado la mano/ahora le voy a hacer yo preguntas/para que repregunten/Irene/ ¿qué quieres saber?

Resumimos las preguntas formuladas en la sesión de hoy:

Tabla 6.5. Preguntas sobre la columna y sobre el hígado.

LA COLUMNA	HÍGADO
CAJA TORÁCICA	
¿DE QUÉ COLOR ES?	¿CÓMO ES POR DENTRO?
¿CÓMO ESTÁN HECHOS LOS HUESOS?	¿CUÁNTA SANGRE TIENE?
¿CÓMO ES POR DENTRO?	¿DE QUÉ COLOR ES?
¿CUÁNTOS HUESOS TIENE?	¿CÓMO ES POR FUERA?
¿CÓMO ES POR FUERA?	
¿CUÁNTA SANGRE TIENE?	
¿CÓMO ESTÁ PROTEGIDA?	

Para la formulación de las preguntas, la maestra ha guiado a los niños y los ha ayudado a concretarlas, como manifiesta el siguiente fragmento:

Rodrigo: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿El qué?

Rodrigo: La columna.

M: ¿Cómo es por dentro la columna? /él quiere ver cómo es por dentro la columna.

Pablo: ¿Cuántos huesos tiene la columna?

M: ¡Uh!/ ¿Cuántos huesos tiene la columna?

M: Cerramos la llave/ y ahora ponemos aquí/ columna/ ¿no?/ CO-LUM-NA/ ¿qué es lo que nos toca después? / ¡Uy! ¿Qué será eso?/ el hígado/ a ver / pensamos ahora sobre el hígado.

N: XXX

Niño: Yo he pensado.

M: Vale/ el que no quiera preguntar que no pregunte / no es obligatorio/ ¿Alguien sabría decir qué es el hígado?

Rodrigo: Yo quiero saber /¿Cómo es por dentro?

Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?

Pablo: ¿Qué forma tiene?

La maestra ha formulado su propia pregunta y los niños le dicen que tiene que buscar la respuesta, ella aprovecha esta intervención de los niños para reforzar el concepto de pregunta y de respuesta, como testimonia el siguiente fragmento:

M: Me pido esa pregunta / ¿Cómo están hechos los huesos?/ a ver si es pasta / porque unos me dicen madera/ de plástico/ de pasta/quiero saberlo/yo.

N: Tienes que traer tú la pregunta de tu casa.

M: ¡Ah! / ¿Tengo que traer yo esta pregunta?

N: Sí.

M: Pues vale /ésta la tengo que hacer yo / porque hemos dicho que cada uno tiene que traer / ¿Qué traer?

Niño: Su pregunta.

Aitor: La pregunta que ha dicho.

M: Espera un momento /¿yo tengo que traer la pregunta de mi casa? / ¿Cómo se llama lo que tengo que traer de mi casa?/ La pregunta ya está.

Niño: La respuesta.

M: ¡La respuesta! / esto es la pregunta / lo que tenemos que traer de casa es/la respuesta/ la respuesta es como la solución / lo que hemos averiguado /lo que hemos investigado / o aprendido.

Como en las sesiones anteriores, la maestra escribe las preguntas de los niños; intenta que estén atentos y participen. También aprovecha la escritura para reflexionar sobre la ortografía de las palabras, las correspondencias entre sonido y grafía, los signos de puntuación. Podemos afirmar que esta reiteración

de las actividades facilita el aprendizaje y da sentido en cada momento al uso de estrategias, de normas, etc. Véase a continuación una muestra de ello:

M: En cada palabra sólo puede haber una tilde/.

N: Llave.

M: La llave/ y la llave sirve para recoger todas las cosas/ ¿qué cosas?

N: Preguntas.

M: A ver si es pasta / porque unos me dicen madera/ de plástico/ de pasta/quiero saberlo/yo me pido esa pregunta /¿cómo escribo la pregunta?

N: Abres.

M: Abro/ me ayuda Giacomo/ que me está escuchando/ abro la interrogación/no voy a contestar /voy a hacer la pregunta/¿cómo tengo que hacer la pregunta?/¿Cómo haría la pregunta?

Niño: ¿Cómo está hecha?

M: ¿Cómo están hechos? /¿Qué?

N: Los huesos.

M: Los huesos/ a ver/ ¿có-mo es-tán he-chos/ ¿qué?

N: Los huesos.

M: Los huesos/ a ver/ ¿CÓ-MO ES-TÁN HE-CHOS /lleva una mudita/ no me cabe aquí/continúo debajo/ LOS HUESOS/ también lleva una mudita.

Niño: ·En la “o”

M: ¿En la “o” qué?

Niño: Una tilde.

M: Una tilde en la primera o /¿qué más?/ ¿Cómo están hechos los huesos?/ Me falta una tilde / ¿dónde?

N: En la “e”.

Niño: En la “n”.

N: En la “e”.

M: ¿En qué “e”?/ Es que hay más de una.

Niños: XXX en la primera.

M: ¿Cómo éstan o están?

N: =XXX= Están.

M: Parece que es la n/pero es la/Natalia se ha dado cuenta de que no puede ponerse una tilde en la n/ porque las consonantes no tienen /¡venga! / seguimos/ ¿Cómo están hechos los huesos?

Invita a consultar fuentes de información, como puede verse en el siguiente fragmento:

M: Cuando uno tiene dudas de una cosa / creo que la mejor solución es averiguarlo / en aquellos sitios que nos digan justo lo que es/ y si tenemos dudas vamos a averiguarlo/

Los niños participan unas veces a petición de la maestra y otras por propia iniciativa, como demuestra el siguiente fragmento:

Rodrigo: Yo estoy levantando la mano.

Rodrigo: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿El qué?

Rodrigo: La columna.

M: ¿Cómo es por dentro la columna? /él quiere ver cómo es por dentro la columna. Escribo/ voy a escribir lo que me ha preguntado Rodrigo/ ¿CÓ-MO ES POR DENTRO? y cierro interrogación/Pablo.

Niño: Es blanca y además es un poco lisa.

Niña: Está un poco curvada la columna.

Intenta que participen todos los niños, como testimonia el siguiente fragmento:

M: Ahora voy a ser yo la que pregunte a aquellos que todavía no han levantado la mano/ahora le voy a hacer yo preguntas/para que repregunten/Irene/ ¿qué quieres saber?

La maestra recuerda la funcionalidad de la escritura a los niños, como muestra el siguiente fragmento:

M: Esta pregunta/ ¿quién dijo que quería saber del hígado? /¿quién preguntó? /Rodrigo/ fue el que dijo del hígado / aquí podemos saber quién habló del hígado /porque lo tenemos anotado /¿veis para qué nos ha servido tenerlo escrito?/ ¿para qué nos ha servido? / ahora ya sí nos acordamos.

Octava sesión.

La maestra inicia esta sesión dando continuidad a las sesiones anteriores. En esta ocasión no lee las preguntas, sino que recuerda a los niños los contenidos que han trabajado, como muestra el siguiente fragmento:

M: A ver / voy a poner esto aquí / Voy a recordaros rápido todo lo que tenemos aquí / todas las cosas que habéis dicho vosotros / que queréis saber / del cerebro / aquí están / del cráneo / aquí están / no lo volvemos a leer para que no sea tan largo / los ojos /

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

aquí están / el oído / aquí está / cada uno va recogido con la llave (*señala el cartel con las diferentes preguntas*) / aquí están las cosas de la cabeza / lo voy a pegar aquí arriba / para que nos quepa después / la cabeza / ahora viene lo del tronco / hemos anotado las cosas que queráis saber /¿de?//

N: Las costillas.

M: Las cosas que queráis saber ¿de?//

N: El corazón.

M: Las cosas que queráis saber ¿de?//

N: Los pulmones.

M: Las cosas que queráis saber ¿de?//

N: La columna.

M: Columna / las cosas que queréis saber ¿de?

N: Hígado.

M: Hígado / ¿y por dónde íbamos?/ aquí tengo / (*se arma jaleo*) / vamos a añadir otro folio.

Antes de contextualizar el trabajo, la maestra tiene que poner un poco de orden, los niños están nerviosos con los temas del día, el siguiente fragmento expone las palabras que la maestra dirige a los niños:

M: Cuando estemos preparados, empezaremos/ quiero ver a todos en actitud / de aprender/ y de querer saber/ Paula P

Una niña, Paula, hace una pregunta y la maestra la ayuda a contextualizarla, como revela el siguiente fragmento:

Paula P: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro qué?

Paula P: La barriga.

M: ¡Ah! / que ya estás hablando de la barriga / pero no lo hemos escrito / voy a escribirlo aquí ¿vale? / Paula ha preguntado / que ella quiere saber / ¿cómo es por dentro? / hoy vamos a empezar a poner qué queremos saber de la barriga.

Como muchos niños levantan la mano para hablar, la maestra los tranquiliza, como testimonia el siguiente fragmento:

M: Vamos a hablar todos/ vamos a ir más rápido para que digamos de la barriga/ de la vulva y del culo /¿vale?/

Los niños formulan las preguntas: primero de la barriga, de la siguiente manera:

Héctor: ¿Cuántas cosas tiene?

Alejandro: ¿Cuánta sangre tiene?

M: Vale.

Niño: ¿Cómo sabe el cuerpo que..?

M: ¡Mira que listo!/ ¿y cómo lo sabe el cuerpo?/ ¡qué pregunta tan interesante!

Alba: ¿Por qué la barriga tiene un tubito por donde va la comida?

M: ¿Y tú preguntas por qué?

Alba: (*Mueve la cabeza con gesto afirmativo*).

M: ¿Entonces por qué tiene un tubito?

Mónica: ¿Cómo funciona la barriga?

A continuación, formulan las preguntas sobre la vulva. Los niños están un poco nerviosos y la maestra tiene que calmarlos, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Otra / vulva / Antes de levantar la mano/vamos a pensar un poco/qué es lo que queremos saber y ya no quiero oír más/hasta que no dé el turno de palabra /Irene.

Irene: ¿Cómo es?

Alex: ¿Cómo mea?

Héctor: ¿Cómo sale el pis?

Por último, formulan las preguntas sobre el culo. Este tema altera a los niños y la maestra tiene que poner orden antes de comenzar a formularlas, como demuestra el siguiente fragmento:

M: En orden, lo que queramos saber del culo / pero no quiero empezar a oír gritos y voces / habla uno y cuando termina / esperamos para ver si la pregunta que hace es la misma que la de otro/.

Los niños continúan con las preguntas, de la siguiente manera:

Pablo: ¿Por dónde va la caca?

Rodrigo: ¿Por dónde sale la caca?

Alejandro: ¿Cuánto tarda la caca?

Pablo: ¿Por qué cambia de color la caca cuando sale?

La maestra ayuda a los niños a concretar el tema, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Mear y salir el pis/es lo mismo/ no se suele utilizar mucho lo de mear/ es una palabra más fea/se utiliza más lo del pis que es menos feo/ por eso vamos a poner/ ¿cómo sale el pis?/ ¿Vale?/

M: ¿Cambia de color la comida o la caca? / ¿Cómo podemos preguntar?

M: ¿Por qué cambia de color la comida? / no sé si queda claro.

En otros momentos la maestra centra el tema cuando los niños discuten y no hay acuerdo, como testimonia el siguiente fragmento:

M: Mejor que lo contemos para todos / unos dicen que por las rojas / otros dicen que por las verdes //y Giacomo dice por las rojas y por las verdes.

Giacomo: No //por las azules.

M: Perdón /azules.

Giacomo: Porque por las rojas va la sangre limpia / y por las azules la sangre sucia.

M: A ver / a ver cómo podemos concretar eso / vamos a centrarnos de nuevo / es cierto que hay sangre que va por las venitas azules o por las rojas / ¿y cómo sabe la sangre por dónde tiene que ir?/ ¿Cómo sabe si está limpia o está sucia?/

Resumimos las preguntas que han formulado los niños en esta sesión:

Tabla 6.6. Preguntas sobre la barriga, sobre culo y sobre la vulva.

BARRIGA	CULO	VULVA
¿CÓMO ES POR DENTRO?	¿POR DÓNDE VA LA CACA?	¿CÓMO ES?
¿CUÁNTAS COSAS TIENE?	¿CUÁNTO TARDA EN SALIR LA COMIDA?	¿CÓMO SALE EL PIS?
¿CÓMO FUNCIONA?	¿CÓMO ES POR DENTRO?	
	¿CÓMO FUNCIONA?	
	¿POR QUÉ CAMBIA DE COLOR, OLORES Y FORMA LA COMIDA CUANDO SALE?	

Finaliza la sesión recordando la maestra, con la ayuda del cartel, lo que los niños querían saber de las distintas partes del cuerpo y lo que les falta para terminar, las extremidades. De esta parte, solamente quieren saber de las piernas; a título de ejemplo, señalamos el siguiente fragmento:

M: Nos quedan las extremidades / ¿hay muchas cosas que preguntar de las extremidades?

N: No.

M: A ver / ¿las extremidades qué eran?

N=XXX= Los brazos / las piernas

M: No / no / hablasteis de piernas / qué queráis saber de las piernas/ que era Lesly la que lo había dicho / (*señala el cartel donde está anotado lo que han dicho*). .Aquí están las cosas que me dijisteis / las que estaban en la cabeza / en el tronco /las extremidades / de las cosas que dijisteis están en las extremidades / sólo dijisteis las piernas.

Novena sesión.

La maestra inicia la sesión recordando a los niños que llevan ya varios días haciendo preguntas sobre lo que quieren saber del cuerpo humano. Les invita a pensar para qué quieren saber esas cosas. Anticipa lo que van a hacer con todas las preguntas. Da continuidad al trabajo de los días anteriores, como ejemplo el siguiente fragmento:

M: Ahora estoy haciendo otra pregunta // ¿Qué pregunto? ¿Qué podemos a hacer cuando ya sepamos todas esas preguntas?

Niña: Aprender más.

M: Aprender más // Pero cuando ya sepamos todas esas preguntas // vamos a escribirlas // y vamos a hacer un libro // para nuestra clase // para todos nosotros // y cuando se nos olviden las cosas // podemos ir a buscarlas allí // porque en los libros están escritas muchas cosas // que nosotros queremos aprender // así es que antes de continuar // antes de continuar con lo que estuvimos haciendo el otro día // yo voy a leerlos // todas las cosas // que habéis preguntado ya // escuchamos un momentito // me podéis ayudar / según yo voy señalando.

A continuación, la maestra contextualiza el trabajo del día, como muestra el siguiente fragmento:

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M: Ahora viene la pregunta que quería hacer Miguel // ¿verdad que sí Miguel? // ahora llega la pregunta que quería hacer.

N: =XXX=

Rodrigo: Antes dije yo una pregunta.

M: Pero eso ayer dijimos // que como era ya /mucho tiempo // Lo voy a dejar aquí colgado y // ahora voy a decir las extremidades // queríamos saber de // LAS PIERNAS // y le dije a Miguel que le iba a dar el turno a él porque quedó ayer con la / mano levantada para hablar de las piernas //pero como lo dejamos /// A ver, Miguel ¿Qué querías saber de las piernas?

Los niños formulan las preguntas de las piernas con la ayuda de la maestra, como ejemplifica el siguiente fragmento:

Miguel: ¿Cómo se podían mover? (PP).

M: ¿Cómo se pueden mover? o ¿Cómo se mueven? A ver // ¿Cómo quieres que hagamos la pregunta?

Miguel: ¿Cómo se mueven?

Pablo: ¿Cómo se doblan?

Héctor: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Cómo es por dentro?

M: ¿Entonces preguntamos? / ¿Cómo es? Sería correcto decirlo así.

Niña: ¿Cómo son?

M: ¿Cómo preguntaremos?

Niños: ¿Cómo son?

La maestra finaliza la formulación de preguntas de las piernas cuando los niños repiten las mismas preguntas:

M: ¿Alguna pregunta más de las piernas? /// Yo creo que con todo esto ya vamos a saber muchas cosas de las piernas // ¿Cómo se mueven? / ¿Cómo se doblan? / y ¿Cómo son por dentro?

La siguiente tabla recoge las preguntas formuladas por los niños, en todas las sesiones.

Tabla 6.7. Todas las preguntas formuladas por los niños.

CABEZA			
CEREBRO	CRANEO	OJOS	OIDO
¿CÓMO ES? ¿ES REDONDO? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿QUÉ SI TIENE MUCHAS COSAS POR DENTRO? ¿SÍ TIENE MUCHA SANGRE? ¿CÓMO FUNCIONA? ¿CUÁNTAS VENAS TIENE?	¿CÓMO FUNCIONA? ¿CUÁNTAS VENAS TIENE? ¿CÓMO ES? ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CUÁNTO USAS EL CRANEO? ¿DE QUÉ COLOR ES?	¿CÓMO SE MUEVEN? ¿DEL IRIS? ¿CÓMO FUNCIONA? ¿CÓMO ES EL PARPADO? ¿CÓMO ES LA PUPILA? ¿CÓMO VE LA PUPILA? DEL CRISTALINO	¿CÓMO PODEMOS OIR? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CÓMO SE LIMPIA? ¿TIENE VENAS? ¿CÓMO FUNCIONA?

TRONCO			
COSTILLAS	CORAZÓN	PULMONES	LA COLUMNA
¿POR QUÉ TIENEN ESA FORMA? ¿CÓMO SON POR DENTRO?	¿CÓMO SE MUEVE? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿DE QUÉ COLOR ES?	¿CÓMO RESPIRAMOS? ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿CÓMO SON POR DENTRO? ¿CÓMO SON POR FUERA? -¿CÓMO ESTÁN PROTEGIDOS -¿CÓMO FUNCIONAN?	CAJA TORÁCICA ¿DE QUÉ COLOR ES? ¿CÓMO ESTÁN HECHOS LOS HUESOS? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CUÁNTOS HUESOS TIENE? ¿CÓMO ES POR FUERA? ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿CÓMO ESTÁ PROTEGIDA?
HÍGADO	BARRIGA	VULVA	CULO

¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿DE QUE COLOR ES? ¿CÓMO ES POR FUERA?	¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CUÁNTAS COSAS TIENE? ¿CÓMO FUNCIONA?	¿CÓMO ES? ¿CÓMO SALE EL PIS?	¿POR DÓNDE VA LA CACA? ¿CUÁNTO TARDA EN SALIR LA COMIDA? ¿CÓMO ES POR DENTRO? ¿CÓMO FUNCIONA? ¿POR QUÉ CAMBIA DE COLOR, OLOR Y FORMA LA COMIDA CUANDO SALE?
PIERNAS:			
¿CÓMO SE PUEDEN MOVER? ¿CÓMO SE DOBLAN? ¿CÓMO SON POR DENTRO			

La pregunta de un niño sobre la visita a una exposición sobre el cuerpo humano le permite a la maestra volver a plantear la búsqueda de información y la presentación de los libros de la biblioteca o que han aportado los niños, como manifiesta el siguiente fragmento:

N: ¿Cuándo vamos a ver lo del cuerpo?

M: Estaba en Pozuelo / pero yo he pasado el otro día por allí y ya no está. /// Pero ¿sólo podremos ver cosas del cuerpo yendo a ver a la mujer gigante?

N: Sí, porque ///

M: ¿Solamente así se puede aprender? (F) o ¿hay otras maneras de aprender?

N: Hay otras maneras de aprender.

N: =XXX=

M: ¿Qué hemos traído ayer de la biblioteca?

N: Libros.

M: Libros / Libros ¿de qué? ¿Cuentos?

N: Del cuerpo humano.

M: ¿De qué hemos traído ayer libros?

N: Del cuerpo humano / =XXX=

M: Voy a ver qué títulos tengo aquí (*se levanta coge los libros, y se sienta con los libros*) / A ver / los libros / que hemos traído ayer de la biblioteca /// Pero primero tengo aquí éste // que lo trajo Lesly el otro día (*se lo muestra a los niños*) /// Y su título es // a ver, ¿qué dice?

Entre los contenidos de esta sesión destacamos los de título, índice, concepto de lectura, pregunta-respuesta. La maestra presenta los libros a los niños, leen conjuntamente el título, y comenta los contenidos, les hace descubrir que los libros tienen índice, y trabaja con los niños para que consoliden este concepto y los de pregunta y respuesta, como muestra el siguiente fragmento:

M: Éste se titula *EXPLORA EL CUERPO HUMANO* // y aquí // Otra vez un montón de cosas del cuerpo humano /// pero aquí tengo // al principio / ¿Sabéis qué es esto?

N: No.

M: Pero aquí dice / LOS HUESOS, 10 / LOS MUSCULOS, 12 // ¿Qué es eso?

Niña: Las páginas.

Niño: El índice.

M: ¿Cómo se llama eso?

N: ¡Índice!

M: ¿Y qué nos dice el índice?/ nos dice...

Niño: Donde están las páginas para saber.

M: Para saber ¿Qué? // Para poder buscar / en lugar de empezar a / pasar una/ otra / otra (*pasa las hojas a la vez que lo dice*) Alguien dice // yo quiero saber // de / De los músculos // entonces / me voy / busco en el índice / y empiezo a leer / el montaje de mi cuerpo / partes del cuerpo / los huesos / ¡los músculos! / y vengo aquí (*Señala con el dedo en el libro*) // ¿Qué número hay aquí?

M: Estos son preguntas (*señala*) / y cuando me contesten / eso es una /

N: Respuesta.

M: Es una respuesta./// ¿Cómo se llama? /// ¿Cómo se llama esto que he ido escribiendo aquí?

N: Preguntas.

Niño: Ese es el que leí yo.

M: ¿Lo leíste todo? ,¿o pasaste las hojas y las viste?(*El niño se queda pensando*)

M: Leer quiere decir / interpretar todo / lo que está ahí escrito / interpretar es / enterarme de lo que dice / Dice / MI PRIMER LIBRO // DEL CUERPO ///

Niños: Humano.

La maestra anticipa lo que van a hacer y prepara a los niños para la búsqueda de información, en los siguientes términos:

M: y vamos a tener que leer / escuchar / buscar / preguntar al que sepa / a los libros le preguntamos / a los mayores / la respuesta.

Explica a los niños que van a hacer una cosa diferente y en qué consiste lo que van a hacer, para que les quede claro; después de haber trabajado oralmente, pide a un niño que escriba su pregunta para que sirva de ejemplo, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Pues el trabajo de hoy // Escuchadme muy bien (P) / hoy vamos a hacer una cosa diferente (P) / pero hay que estar muy atentos / muy atentos (P) // porque de todas estas preguntas que habéis hecho vosotros / muchas ya las sabéis // Entonces cada uno de vosotros / va a elegir / una // la que mejor sepáis / Rodrigo / ¿cuál es la que mejor te sabes tú de todas?

Rodrigo: ¿De qué color es el cerebro?

M: ¿De qué color es el cerebro? Él está convencido de que es amarillo // pero ¿hay más preguntas de las que tú estás seguro de que te las sabes bien?

Rodrigo: ¿Cómo está hecha la caja torácica?

M: Entonces ¿Cómo / está / hecha / la/ caja / torácica? (L) Él tendrá que escribir eso / y si tú tienes que escribir esa pregunta / ¿qué es lo primero que tienes que escribir? ¿Para escribir la pregunta?

Rodrigo: Ya te la he dicho.

M: Pero quiero que me entendáis antes de hacerlo // Vosotros vais a escoger una pregunta / y por ejemplo Rodrigo // voy a escribir la que ha dicho Rodrigo //

Porque eso es lo que va a tener que hacer Rodrigo / y luego cada uno / tiene que elegir una / y va a escribir la suya /// Rodrigo va a escribir esa pregunta // ¿Pregunta?

Rodrigo: ¿De qué está hecha la caja torácica?

M: Pues / sal a escribirla.

Después del ejemplo de Rodrigo, la maestra comenta que todos los niños tienen alguna pregunta de la que se saben la respuesta y que tienen que escribirla.

Finaliza la sesión recordando todas las preguntas que tienen anotadas:, en los siguientes términos:

M: Recordamos // tenemos anotadas aquí todas las preguntas que queremos saber /// Y ahora ¿Qué hacemos para saberlas? (FF) /// ¿Qué hacemos ahora para saber // qué es lo que es cada una de esas preguntas? // La primera, el cerebro // ¿Cómo es? // Decidme alguno ¿Se os ocurre qué podemos hacer para averiguar // ¿cómo es el cerebro?

En esta sesión, como ha ocurrido en las otras destinadas a la formulación de preguntas, la maestra ha dado continuidad al tema, ha contextualizado el

trabajo del día, ha centrado el contenido de la sesión, ha invitado a los niños a participar, les ha guiado en la formulación de preguntas, ha ampliado y explicado el tema, ha escrito y leído delante de los niños, solicitando su colaboración.

Su esquema de trabajo es reiterativo y permite a los niños la adquisición y la consolidación de los contenidos que están trabajando. Recordamos que trabaja la llave, la tilde, el signo de interrogación, el concepto de pregunta-respuesta, la funcionalidad de la escritura y de la lectura, el valor del índice y aquellas normas ortográficas que han surgido en cada sesión. Además, como estos niños están en un proceso de adquisición y consolidación del sistema de escritura, refuerza las correspondencias entre sonido y grafía, pero con el sentido que les proporciona el texto que están escribiendo y leyendo.

6.1.3. Tercera fase: *Buscamos información*

Esta tercera fase está centrada en la búsqueda de información y presentación de la misma al grupo; aunque se desarrolla durante cuatro sesiones, constituye una unidad, ya que todas ellas tienen una continuidad y un esquema de actuación similar por parte de la maestra y de los niños.

En la fase anterior, segunda del proyecto, la maestra ha ido fomentado en los niños la necesidad de buscar información; también les ha ido dando recursos para saber dónde buscarla. La necesidad de pedir ayuda a las familias ha surgido del trabajo llevado a cabo por la maestra y por los niños. Con este propósito se redacta, entre todos, una nota para solicitar la colaboración de los padres. La maestra se plantea, además, la organización de la información de una forma interesante, para no perderse en ella. Cada niño tiene que obtener información de la pregunta que ha planteado; y que escribe en su nota.

En las cuatro sesiones, que describimos a continuación, podemos observar las interacciones que se producen entre la maestra y los niños, así como las diferentes tareas que se realizan.

6.1.3.1. Las sesiones

Sesión Nº 10

La maestra se propone en esta sesión que los niños tomen conciencia tanto de los conocimientos que ya poseen, cómo de los que quieren adquirir. Para ello utiliza las preguntas que los niños han formulado sobre los contenidos que quieren aprender. También pretende que los niños sientan la necesidad de pedir ayuda a sus familias para buscar información y que aprendan a hacerlo.

El proceso de la escritura colectiva de una nota a las familias es el contenido fundamental de esta sesión. Ello conlleva concretar el propósito de la misma, el destinatario y el contenido, así como las características propias de este texto y de su escritura.

Las interacciones de la maestra con los niños están encaminadas a proporcionarles ayuda, modelos y guía en la tarea que están llevando a cabo. Para ello comienza dando continuidad a las sesiones anteriores. Ella y los niños recuerdan las preguntas que tienen anotadas. La maestra plantea la necesidad de buscar información, dónde encontrarla, informar a las familias para poder contar con su ayuda; les guía y apoya en la escritura de la nota.

Los niños participan en todo el proceso de redacción colectiva de la nota y posteriormente cada uno tendrá que escribir su propia pregunta.

El producto de esta sesión quedó redactado en los siguientes términos:

Tabla 6.8. Nota a las familias.

Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudarnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.

Sesión Nº 11

En la sesión anterior, los niños han escrito su pregunta y la han llevado a casa para buscar la respuesta con la ayuda de la familia. El propósito de la maestra para esta sesión es que los niños comprendan y compartan con sus compañeros el contenido de la siguiente información que han traído de casa: ¿Cómo es el cerebro?, ¿Tiene mucha sangre el cerebro?, ¿Qué tiene el cerebro por dentro?, ¿Cómo es por dentro el cráneo y por fuera?, ¿Cuántas venas tiene?, ¿Cómo ve la pupila?

La maestra inicia la sesión anticipando a los niños lo que van a hacer, con el fin de captar su atención y despertar su interés de la siguiente manera:

M: Ahora vamos a ver la información que habéis traído de casa / de lo que estáis tratando de averiguar. Vamos a ver / de qué preguntas teníamos información / yo tengo aquí muchas cartas. El primero que trajo información fue/ Pablo/a ver/Pablo/ven a contar a los compañeros/cuál ha sido la información que has traído de tu casa/ a ver/ coge la hojita y lee a los compañeros/ cuál es la pregunta/ que tú habías llevado a casa/lee.

Los niños salen y leen la información a sus compañeros con la ayuda de la maestra, que les acompaña en la lectura y les guía con preguntas para que comprendan la información que están presentando. También les pregunta de dónde han obtenido la información y con qué ayuda contaron, tanto para encontrarla, como para la escritura de la misma. Además, invita a los otros a participar y completa la información que los niños aportan.

En el siguiente fragmento de la sesión podemos observar las actuaciones de la maestra y de los niños:

Pablo: *¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO* (0:03:25)

M: Un momento/repite otra vez la pregunta.

Pablo: *¿CÓMO ES EL CEREBRO?*

M: ¿Cómo es el cerebro?/ paramos un poquito // porque ahora va a hacer la respuesta / ¡vale!

Pablo: *ES OVALADO.*

M: Es ovalado.

Pablo: *ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES/ PESA*

M: No sabe decir ese nº /1350 gr. / un poquito más de un Kg.

Pablo: *TIENE.*

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M: Tiene/ ¿Qué tiene?

Pablo: *SURCOS.*

M: Surcos.

Pablo: *Y ES DE COLOR GRIS.*

M: Y es de color gris ¿qué oímos el otro día? / algunos niños que decían es rosa / es blanco/ y la información que ha buscado Pablo / dice que es de color/

Pablo: Gris.

M: Gris / ¿te importa leerlo otra vez? / para que se nos vayan grabando las cosas que ha dicho/ esto ya nos va a servir para ponerlo / para nuestro libro que hagamos con todas las cosas que vamos a aprender/ a ver / léelo otra vez.

Pablo: *(lee de nuevo) ¿CÓMO ES EL CEREBRO? ES OVALADO Y ESTÁ FORMADO POR DOS PARTES/ PESA 1350GR. TIENE SURCOS Y ES DE COLOR GRIS.*

M: bien / vale/ lo dejamos recogido/ como ya tiene nombre/ ¿quién te ayudó a buscar la información?

Pablo: Mi padre y mi madre.

M: ¿Y dónde la buscasteis?

Pablo: No sé cómo se llama.

M: No sabes cómo se llama/ ¿fue en un libro? /¿en Internet? / ¿en una enciclopedia que tienes en casa?

Pablo: En un libro.

Es interesante destacar que el proceso que lleva a cabo la maestra está dirigido a la posterior escritura del texto expositivo, el siguiente fragmento es un ejemplo de cómo trata y organiza la información, con este propósito.

Paula P: Yo estaba antes.

M: No/ cuando terminemos todo lo del cerebro / en lugar de hablar del cerebro/ de los ojos/ del cráneo/ del cerebro/ ponemos juntas todas las preguntas del cerebro/ porque hay que organizar la información que traemos/ yo no me dí cuenta y empecé mal/ porque empecé con una del cerebro y cogí la de Álvaro/ que era de los ojos/ por eso como si una vez hablo del cerebro/ otra de los ojos es un lío/ no/ hay que organizar la información/ ponemos todo lo del cerebro junto/ por eso ahora vamos a leer lo del cerebro/ *(le entrega el papel a Héctor)* a ver /¿ qué pregunta llevaste a casa?

Sesión Nº 12.

La maestra se propone en esta sesión que los niños comprendan y compartan con sus compañeros el contenido de la siguiente información que

han traído de casa: ¿Cómo funciona el cerebro?, ¿Cómo son el iris y el cristalino del ojo?, ¿Cómo se mueven los ojos y los párpados?, ¿Cómo se limpia el oído?, ¿Para qué sirven las costillas?, ¿Cómo son las costillas, qué forma tienen?, ¿De dónde sacamos el aire para respirar?

La maestra inicia la sesión, sentada delante de los niños, y éstos tienen en sus manos los sobres con la información que han traído. Da continuidad a lo trabajado invitando a los niños a recordar lo que habían aportado en la sesión anterior, como podemos observar en el fragmento siguiente:

Pablo: ¿Cómo es el cerebro? Ovalado y de color gris.

M: Ovalado y de color gris/ esa es la información que trajiste.

Los niños presentan la información nueva que han traído, como se puede observar en el siguiente fragmento:

M: A ver/ ¿cuál es tu pregunta?

Natalia: El cerebro.

M: ¡Ah! Dilo un poquito más alto/ que te entiendan todos.

Natalia: *¿CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO? ES LA PARTE DEL CUERPO QUE MANDA A LAS OTRAS QUE HAGAN TODAS LAS COSAS.*

M: Explícale a los niños qué quiere decir eso/ que es la parte del cuerpo que manda a las otras partes / cuando dice a las otras/ fijaros cómo lo ha escrito/ es la parte del cuerpo que manda a las otras / ¿a qué otras?

Natalia: Que si te pica la cara que te rasques.

M: ¿Le manda la orden a quién?

Natalia: A la mano.

M: Le manda la orden a la mano...

Natalia: Para que te rasques.

M: Para que vaya a ese sitio donde te ha picado / ¿verdad?

Como se puede observar en el fragmento anterior, la maestra ayuda a los niños a que expliquen con sus palabras lo que están leyendo, de esta forma comprueba que han comprendido y quizás aprendido aquello que han tratado. También completa la información que los niños aportan con la lectura de alguno de los libros de que disponen para el desarrollo del trabajo. El siguiente fragmento es un ejemplo de una de las formas de intervención de la maestra:

M: Álvaro, lee lo que pone arriba.

Álvaro: / El cráneo y la mente.

M: *EL CRÁNEO Y LA MENTE* / vamos a ver si leemos/ *¿PARA QUÉ SIRVE EL CEREBRO?* / *ENVÍA Y RECIBE MENSAJES DE LOS ÓRGANOS DEL CUERPO* /*PROPORCIONA LA CAPACIDAD DE APRENDER* / *RAZONAR* / *SENTIR* a los que están escuchando /claro/ a los que no están escuchando / aunque tengan el cerebro / Ángela/ ¿estás tú en actitud de querer aprender?/porque dice / proporciona la capacidad de aprender / porque tenemos cerebro / por eso podemos aprender / pero claro / hay que estar atentos / si no estoy atento aunque la profe y los niños nos lo cuenten no aprendemos / *ADEMÁS DE LAS ACTIVIDADES VOLUNTARIAS O CONSCIENTES* / *CONTROLA LAS ACTIVIDADES INVOLUNTARIAS* / a ver si pone aquí algo del color / dice *EL CEREBRO SE DIVIDE EN DOS MITADES LLAMADAS HEMISFERIOS*/ y no nos dice más cosas del cerebro.

Aunque el trabajo de la maestra parezca reiterativo, es una manera de ayudar a los niños a afianzar el conocimiento que están construyendo y a comprenderlo. Es de resaltar esta actuación ya que no es suficiente, en estas edades, con decir las cosas una vez sino que es necesario volver sobre ellas de forma recurrente.

Sesión Nº 13

La maestra se propone, igual que en las anteriores sesiones de esta fase, que los niños compartan y comprendan la información que han buscado con la ayuda de sus padres. En esta ocasión han respondido a las siguientes preguntas: ¿Qué función tiene el cráneo?, ¿Cómo es el corazón?, ¿Cómo funciona el oído?, ¿Cómo respiramos?, Además, un niño ha traído unas fotos de la cabeza por dentro.

Los niños leen la información a los compañeros, con la ayuda de la maestra, que, con sus intervenciones, les va guiando para que se fijen en los detalles más relevantes y establezcan relaciones entre las diferentes informaciones que aportan, como se refiere a continuación:

M: Vamos a seguir con las tareas que estábamos haciendo / la información que habéis traído de vuestras casas/ y lo primero va a ser los que han traído información hoy// a ver / Javier/ Javier que se había llevado el otro día una pregunta / ¿qué decía? / ¿Qué decía tu pregunta?

Javier: ¿Qué función tiene el cerebro?

M: ¿Qué función tiene el cerebro? / ¿Qué función tiene el cráneo? / ¿Era el cerebro o el cráneo?

Javier: El cráneo.

M: Cráneo/ a ver / ¿qué función tiene?

Javier: Protegerlo.

M: ¿Pero proteger qué? / ¿Qué es lo que protege el cráneo?

Javier: El cerebro.

M. ¡Ah! / ¿Entonces qué pasa?

La maestra también completa la información de los niños con los libros de que disponen en clase, como podemos observar en el siguiente fragmento:

M: ¡Ah! / mirad / (*muestra un libro a los niños*) eso que estaba diciendo antes de los huesos / aquí está / éste se llama martillo / el yunque / que tiene esta forma / ¿y verdad que se parece a un caracol? / por eso dice que hay un huesecillo que se llama caracol/ y esto amarillo que sale aquí /pone aquí *NERVIO AUDITIVO*/ que de aquí sale el nervio ¿qué va a ir luego...?

Niños: Al cerebro.

Para finalizar, la maestra anticipa y prepara a los niños para la IV fase del proyecto, en la que escribirán diferentes textos siguiendo el modelo de la SD del Grupo Didactext (2003), según se puede ver en el fragmento transcrito a continuación:

M: Entonces lo dejamos para mañana/ vale/ ahora otra cosita / tengo aquí la información recogida de los primeros niños que han traído lo del cerebro / como con toda la información queremos hacer un libro/ hay que escribirlo bien / entonces/ vamos a ir cogiendo las preguntas que tenemos aquí / las escribimos y las vamos a contestar /¿y qué vamos a hacer con las que están repetidas? / ¿Las ponemos todas?

Niños: No.

M: Pues eso lo vamos a trabajar mañana/ eso que habéis traído escrito/ cómo lo podemos escribir para que todo el mundo lo pueda utilizar y se entere / y si alguien quiere / y también nos va a servir para cuando no sepamos alguna cosa / iremos al libro de nuestra clase y lo comprobaremos / vamos a hacer un libro para la clase / y luego una fotocopia para cada uno / y se lo va a poder llevar y en casa lo va a poder leer todas las veces que quiera / pero primero hay que trabajarlo bien/ porque en los libros no se dicen las cosas de cualquier manera/ no se repiten las palabras/ se cambian por otras / pero todo eso lo vamos a ver mañana /¿de acuerdo?

6.1.4. Cuarta fase: Presentamos la información ¿Qué hemos aprendido?

Esta cuarta fase del proyecto es el núcleo de nuestra investigación, ya que en esta fase se realiza la SD para producir los textos. La fase tiene una duración de once sesiones que van de la catorce a la veinticuatro. Describimos las sesiones en el epígrafe 6.2, en el que tratamos la SD.

Los proyectos de trabajo, que no son sólo proyectos de escritura, suelen finalizar con la presentación de la información en diferentes formatos, carpetas, murales, etc. En cambio, nuestro propósito es transformar la información obtenida en las tres primeras fases del proyecto en textos expositivos. Para ello, tomamos como modelo la SD del Grupo Didactext, y queremos comprobar si esta herramienta es adecuada para la EI, uno de los objetivos de este estudio.

A continuación, en el epígrafe 6.2, describimos todas las sesiones de esta fase en las que se producen los diferentes textos.

6.2. La secuencia didáctica en el proyecto como unidad de escritura

Como podemos observar en la siguiente tabla, las tres primeras fases del proyecto del cuerpo humano, que hemos descrito, se corresponden con las tres primeras fases de la SD del Grupo Didactext. La cuarta y quinta fases del modelo se unifican, en nuestro trabajo, en una cuarta fase, en la que tiene lugar el proceso de producción de los textos. En esta fase de escritura de los textos se accede, de nuevo, a los conocimientos de los niños, se planifica, se escribe y se revisa.

Tabla 6.9. La secuencia didáctica del Grupo Didactext y la secuencia didáctica de los textos.

La SD del Grupo Didactext	La SD de los textos
<p>Primera fase: Contextualizar el proyecto de escritura</p> <p><i>¿Qué sabemos sobre el contexto, la intención, la audiencia y el tema?</i></p> <p>Esta primera fase plantea las siguientes actividades: explicitar el contexto de intercambio; recuperar conocimientos de la memoria; buscar el tema sobre el que se va a escribir. Para su consecución, se recurre a técnicas para activar la memoria; a la puesta en común de la información; al manejo de diferentes fuentes documentales; a la recogida de datos; a la sistematización de la información recogida; y, finalmente, a la concreción del tema.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase consiste en el registro de los conocimientos (listas, diagramas...) que los alumnos poseen acerca de <i>qué</i> escribir, a <i>quién</i>, con <i>qué</i> intención y <i>cómo</i> escribirlo.</p> <p><i>La función de la lectura es, en esta fase, leer el mundo, concepción semiótica</i></p>	<p>Primera fase: Contextualizar el proyecto de escritura</p> <p>Nos proponemos en esta primera fase crear el contexto del proyecto, ayudar a los niños en la elección del tema, y acceder a sus conocimientos sobre el mismo.</p> <p>A través de la conversación se explicitan las ideas de los niños y se organizan para formularlas de la manera más adecuada.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase es la elección del tema del <i>cuerpo humano</i>.</p>
<p>Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir?</p> <p>La segunda fase es el momento de precisar las metas o fines que el escritor se propone alcanzar, la intención del autor y la determinación del destinatario del texto, así como las estrategias organizativas del texto concreto.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase consiste en la selección, recopilación de información y organización de la misma mediante subtemas o epígrafes, listas, diagramas.</p> <p><i>La función de la lectura es, en esta fase, epistémica, leer para saber.</i></p>	<p>Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir?</p> <p>En la segunda fase pretendemos que los niños avancen en la construcción de conocimiento sobre el cerebro, que aprendan a formular preguntas, y que puedan producir un texto expositivo.</p> <p>El <i>producto</i> de la fase son las preguntas de lo que los niños quieren saber del cerebro.</p> <p>Se llevan a cabo las operaciones que en el modelo aparecen.</p>

Tercera fase: La organización del texto expositivo

Del caos de la información al orden del texto

En la fase de producción, el maestro dialoga con los alumnos acerca del proceso de escritura, y se detiene en aspectos tales como: reconocer la estructura formal del texto expositivo mediante el manejo de textos diferentes, organizados en distintos subtipos (definición, descripción, causa/consecuencia, problema/solución, pregunta/respuesta, ilustración), según la información que contengan y la organización de la producción textual en función de las metas establecidas.

La función de la lectura es, en esta fase, leer para escribir.

Tercera fase: La organización del texto expositivo

En esta tercera fase nos centramos en la búsqueda de información y en la presentación de la misma al grupo.

El *Producto* de esta fase son las respuestas que los niños han buscado para sus preguntas.

El proceso seguido es similar al del modelo.

Cuarta fase: Producción del texto: hacia el primer borrador

El producto de esta fase consiste en elaborar borradores o textos intermedios.

Cuarta fase: Producción del texto

En esta cuarta fase los niños producen los textos en colaboración, en un proceso recursivo en el que se accede al conocimiento, se planifica, se redacta y se revisa.

Quinta fase: Revisión (identificación de problemas textuales y su resolución) La revisión consiste en la lectura de los textos intermedios para identificar y resolver problemas textuales. Estos desajustes o problemas pueden ser de diferentes tipos: a) errores de estructura del texto en relación con las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación...); b) ambigüedades y problemas de referencias; c) faltas gramaticales e inadecuaciones léxicas; y d) faltas orto-tipográficas. Para ello, se plantean actividades de corrección individual y/o en pequeños grupos.

El *Producto* de esta fase es el texto definitivo

La función de la lectura en esta fase es evaluadora: leer para mejorar y juzgar

Los alumnos leen para escribir y hablan para escribir.

El *Producto* de esta fase es el texto definitivo.

Se unifican la cuarta y quinta fases del Modelo Didactext.

6.2.1. Las sesiones de escritura de los textos

Hemos agrupado las sesiones de la SD por el contenido de los textos producidos, conforme al proceso anteriormente descrito. La tabla ilustra esta distribución:

Tabla 6.10. Las sesiones de la secuencia didáctica para la escritura de los textos.

Fases	Sesiones	Proceso de escritura
Acceso al conocimiento	14,15,16,	Texto del cerebro
	17, 18, 19	Texto del ojo
Planificación	20, 21	Texto del oído
Redacción	21, 22	Texto de las costillas
Revisión	23, 24	Texto del corazón
Edición	25 y 26	Edición de los textos

Sesiones Nº 14, 15, y 16.

El contenido de estas sesiones es el proceso de escritura del texto del *cerebro*. El propósito de las mismas es llegar a producir un texto expositivo sobre el cerebro, con el subtipo pregunta-respuesta, a partir de la información que los niños han aportado.

La escritura del texto se lleva a cabo en un proceso recursivo, que tiene una duración de tres sesiones, a lo largo de las cuales el texto es modificado, enriquecido y mejorado, por las sucesivas revisiones. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa.

La maestra y los niños leen para comprobar la información que han traído y para completarla; de este modo, integran la información. En el desarrollo de dicho proceso la maestra da continuidad a las sesiones anteriores, y anticipa a los niños lo que van a hacer de la siguiente manera:

M: Con la información que trajisteis de casa / ¿qué vamos a hacer?

Niños: Un libro.

M: Un libro /y en los libros están escritas muchas cosas / ¿para qué?

Niños: Para aprender.

M: Para que aprendamos /para luego volver a recordarlas / y nosotros vamos a escribir nuestro libro para la clase.

La maestra prepara la composición del texto mediante la lectura oral de la información aportada. Lo mostramos mediante el siguiente fragmento:

M: Voy a leer rápidamente lo que trajo Natalia del cerebro/ os vais a fijar mucho cuando yo lea / por si hay alguna niña o algún niño que haya dicho la misma cosa ya // preguntaba Natalia / *¿CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?*/ y contesta / *ES LA PARTE DEL CUERPO QUE MANDA A LAS OTRAS QUE HAGAN TODAS LAS COSAS* / es la parte del cuerpo / es una parte del cuerpo que manda a las otras que hagan las cosas/ ¿está contestando a la pregunta /¿cómo funciona el cerebro?

N: No.

M: ¿Qué es lo que está contestando? / pregunto/ ¿qué es lo que está contestando?

Paula P: ¿Qué hace el cerebro?

Continúa el proceso la maestra ayudando a planificar el texto, como muestra el siguiente fragmento:

M: ¿Quién había dicho también lo de gris?

Pablo: Yo.

N: Pablo.

M: ¿Y qué es lo que ocurre? /¿lo escribimos una vez con Héctor y otra vez con Pablo? entonces / ¿qué tenemos que hacer? Ponemos las dos preguntas o a lo mejor lo organizamos en una pregunta para que lo podamos poner.

N: En una pregunta.

M: ¿Vamos a organizarlo en una pregunta?

N: Sí.

Una vez acordado el texto que van a escribir, *texto intentado*, la maestra escribe el texto que los niños le dictan, lo hace así:

M: Yo voy a poner aquí arriba / ¿de qué estamos hablando?

Niños: Del cerebro.

M: Voy a ponerlo aquí / en el centro / CE que no se nos olvide / con R / CE-RE-BRO.

Niños: Cerebro.

M: Vamos a poner la pregunta / y la vamos a leer / *¿CÓMO ES EL CEREBRO?* / ¿Qué es lo primero que pongo?

Niños: Signo de interrogación.

M: signo de interrogación *¿CÓMO* / mirad una tilde / *ES EL CEREBRO?* /

Niños: Es ovalado.

M: ¿Empiezo es ovalado? o ¿de qué manera puedo empezar?/ yo voy a escribir lo que vosotros me digáis con lo que habéis traído y con todo lo que sabéis.

M: El cerebro es ovalado / ¿qué más?

Niño: Es de color gris.

M: A ver es ovalado /¿y tiene que ver algo ovalado con el color gris?

Niños: No.

M: ¿Y cómo soluciono eso? /¿Qué tengo que poner?

Niños: Tienes que separarlo.

M: ¿Y qué pongo para separarlo/una?

Niños: Coma.

M: *TIENE DOS PARTES Y TIENE SURCOS / DE COLOR GRIS / PESA 1350GR*

La maestra continúa el proceso de composición del texto ayudando a los niños a revisar el texto resultante. Véase como lo lleva a cabo la maestra, haciendo hincapié en el borrador, en el que modifica cuestiones léxicas y conceptuales:

M: Vamos a leer lo que hemos escrito para comprobar que está bien y continuar.

Responsable: *ESTÁ DIVIDIDO EN DOS PARTES IGUALES*

M: ¿Cómo se llamaban esas dos partes? ¿Quién se acuerda?

N: Hemisferios.

M: ¿Os parece bien que lo añadamos aquí en lugar de poner dos partes iguales?

N: Casi iguales.

M: *CASI IGUALES* / éste es el borrador / ¿para qué lo volvemos a leer?

N: Para recordar / para que no se nos olvide.

M: Lo recordamos / y añadimos para que todo el mundo lo entienda / porque si va a ser nuestro libro / cuando los demás lo vayan a leer tienen que aprender las cosas bien.

M: *PESA 1350 GR.* / ¿Pesará lo mismo el cerebro de un niño pequeño que el de uno que tiene 20 años?

N: No.

M: ¿Estamos de acuerdo en que todos los cerebros no pesan lo mismo?

N: Sí.

M: Yo he leído en los libros que en lugar de decir lo que pesa el cerebro dice / *APROXIMADAMENTE PESA 1400GR.*/venga/continuamos y terminamos con el cerebro / *PESA 1350GR APROXIMADAMENTE.*

El texto o producto final de la SD sobre el cerebro quedó de la siguiente manera:

EL CEREBRO

¿CÓMO ES Y CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?

EL CEREBRO ES OVALADO Y TIENE SURCOS, ES BLANDITO Y DE COLOR GRIS. ESTÁ DIVIDIDO EN DOS HEMISFERIOS CASI IGUALES. PESA 1350 GRAMOS APROXIMADAMENTE. TIENE CÉLULAS NERVIOSAS LLAMADAS NEURONAS. ES LA PARTE DEL CUERPO QUE DIRIGE A LAS OTRAS PARA SE MUEVAN, PIENSEN, HABLEN, ETC. EL CEREBRO MANDA LAS ORDENES A TRAVÉS DE LAS TERMINACIONES NERVIOSAS.

EL CEREBRO ESTÁ DENTRO DEL CRÁNEO Y ÉSTE LO PROTEGE.

Sesiones Nº 17, 18 y 19

El contenido de estas sesiones es el proceso de escritura del texto del *ojo*. Dichas sesiones se analizan e interpretan en el capítulo siete.

Sesiones Nº 20 y 21. En estas dos sesiones se lleva a cabo el proceso de escritura del texto del *oído*. El propósito de las mismas es llegar a producir un texto expositivo sobre el oído, con el subtipo pregunta-respuesta, a partir de la información que han aportado tres niños.

La escritura de este texto, como el de los textos anteriores, es un proceso recursivo, que tiene una duración de dos sesiones, a lo largo de las cuales el texto es modificado, enriquecido y mejorado. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa.

Recordemos que los niños han formulado lo que quieren saber del oído en las siguientes preguntas: ¿cómo podemos oír?, ¿cómo es por dentro?, ¿cómo se limpia?, ¿tiene venas? y ¿cómo funciona? , de las que tres niños han buscado información en casa.

La maestra comienza la sesión, estableciendo continuidad con las sesiones anteriores, en las que se ha producido el texto del ojo. Dice a los niños que van a leer el texto escrito en la pizarra, para recordarlo y para que no se les olvide, antes de borrarlo, como muestra el siguiente fragmento:

M: Tres niños han traído información del oído / Lesly, Mónica y Gonzalo T / vamos a ver la pregunta que han traído para escribirla.

Niño: Pero habrá que borrar primero lo del ojo.

M: De acuerdo / tenemos que borrar porque no podemos escribir / antes de borrar //

Niño: Lo tenemos que recordar.

M: ¡Lo tenemos que recordar! para que no se nos olvide / luego lo tendremos que copiar /

Ahora, comienza el proceso de escritura del texto del oído. Para el acceso *al conocimiento*, la maestra pide que los niños que han traído información del oído, salgan a leer para recordar sus respuestas a los compañeros. El primero en salir es Gonzalo, que ha buscado información a la pregunta ¿Cómo es el oído? Gonzalo lee la información, que está reflejada en un dibujo, como muestra el siguiente fragmento:

M: Gonzalo/ ven para acá / ven vamos a ver lo que ha traído Gonzalo del oído/ la pregunta de Gonzalo era /¿CÓMO ES EL OÍDO? Y a ver/ ¿qué nos tenías que contestar / Gonzalo del oído? / a ver/ ¿qué nos contabas /Gonzalo?

Gonzalo: (PP) XXX (*Cuenta la información apoyándose en un dibujo*).

En el proceso de mediación, la maestra comienza repitiendo la información de Gonzalo, de la siguiente manera:

Yo me he enterado muy bien / que un niño gritaba / que lo tiene aquí dibujado / mirad / un niño gritaba y entraban por el oído / lo tiene escrito aquí / entraban las ondas sonoras / y esas ondas sonoras llegaban al caracol y al laberinto/ ¿y qué pasa ahora cuando llegan al caracol y al laberinto? / han entrado las ondas sonoras / este niño habla y lo han pintado de un color / como si nosotros viésemos por donde va la voz / lo han dibujado aquí/ pin/ pin/ ha dibujado aquí el oído / y por aquí ha entrado por el oído/ y pone aquí/ oído externo/ es lo que está por fuera en la oreja/ ¿no? / externo /el de fuera/ pero ahora llega al interno / dentro / que eso lo vemos / y pone/ que aquí hay un huesecillo que se llama laberinto y otro que se llama.

La siguiente en salir para aportar su información es Mónica, que se apoya en el dibujo que ha traído del oído, para recordar la información, y para contársela a los niños y a la maestra, como ejemplifica el siguiente fragmento:

Vamos a ver lo que ha traído Mónica / Mónica/ ven a ver / aquí se lo ha dibujado su mamá / porque el otro lo había dibujado Gonzalo/ se lo explicaron y Gonzalo tiene aquí dibujado / pero la mamá de Mónica se lo ha dibujado a ella / ha cogido un librito y lo ha dibujado igual que viene en el libro / vale / ahora vamos a ver si Mónica nos puede contar lo que le ha contado su mamá (*coloca el dibujo del oído que ha traído Mónica en la pizarra / lee lo escrito por la madre y relaciona dibujo y texto*).

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

Mónica: Que / que cuando va la onda por aquí / choca y manda la orden al cerebro

M: ¿Al cerebro? / Muy bien / también lo está diciendo / entra por aquí el sonido/ choca aquí/

Niño: Al tímpano.

La maestra lee la información aportada por Mónica, con el fin de ayudar a los niños en el proceso de escritura. Esta lectura de la maestra contribuye a que los niños se puedan apropiar de dicha información, como exponemos en el siguiente fragmento:

EL OÍDO SE DIVIDE EN TRES PARTES / EL OÍDO EXTERNO / QUE ES EL QUE ESTÁ FUERA DE LA CABEZA / LUEGO EL OÍDO MEDIO / QUE TIENE EL TÍMPANO / LOS HUESECILLOS Y LA TROMPA DE EUSTAQUIO / Y EL OÍDO INTERNO / QUE ES UN APARATO VESTIBULAR O COCLEA / eso ya es más complicado / LA ONDA SONORA VIAJA POR EL OÍDO EXTERNO / HACE VIBRAR EL TÍMPANO Y LOS HUESECILLOS / EN EL OIDO INTERNO GENERA IMPULSOS NERVIOSOS QUE LLEGAN AL CEREBRO Y SE PERCIBEN COMO SONIDOS / EL AIRE VIAJA POR EL OÍDO MEDIO POR LA TROMPA DE EUSTAQUIO Y LA PRESIÓN DEL OÍDO MEDIO DEBE SER SIMILAR A LA PRESIÓN ATMOSFERICA / esto ya es un poquito más complicado / vamos a escribir después nosotros cómo lo hemos entendido /¿de acuerdo?

Para continuar, la maestra solicita a otra niña que salga a leer su información, como ejemplifica el siguiente fragmento:

M: Vamos a ver la pregunta de Lesly / a ver / la pregunta de Lesly/ lee/ *¿CÓMO SE LIMPIA EL OÍDO?/* vamos a escuchar a Lesly / a ver / quiénes son los que quieren aprender todas las cosas del oído / que crucen brazos y piernas / bien /bien/

Lesly: Lee/*¿CÓMO SE LIMPIA EL OÍDO?/ CON UNOS BASTONCILLOS*

M: Con unos bastoncillos / ¿y cómo son los bastoncillos? dice con unos bastoncillos / si digo con un bastoncillo.

Lesly: Había que quitar la s/

M: Había que quitar la s / sino diría con un bastoncillo de algodón y con mucho cuidado / ¿por qué? /porque el oído interno/ aquí donde puede llegar el bastoncillo / éste es el oído externo/ meto el bastoncillo/ llego al oído medio / el tímpano/ que es donde vibran las ondas sonoras / si nos hacemos daño en el tímpano ¿qué ocurrirá?

Niño: Nos quedamos sordos.

A continuación, la maestra prepara a los niños para la escritura del texto, la tarea de mediación la ejerce de la siguiente manera:

M: bueno / ahora vamos a hacer entre todos/ a ver / me tenéis que decir (*se prepara para escribir el texto*) vamos a empezar /¿qué estábamos estudiando ahora?

Niños: El oído

M: ¿Dónde escribo oído?

Niño: El título arriba.

M: El título ¿dónde?

Niños: Arriba.

M: Arriba ¿dónde?

Niños: En el medio.

M: en el medio / son dos palabras EL O-Í- DO /¿qué le hago al título?

A continuación, planifican el texto que van a escribir, acuerdan el texto *intentado*, se lo dictan a la maestra y lo revisan durante el proceso de escritura. Una vez escrito el título, EL OÍDO, la maestra comenta que ya han escrito el tema que van a tratar ahora; que en primer lugar van a escribir *¿Cómo funciona?* Y que dejarán para el final la pregunta *¿cómo se limpia?*

Al empezar a escribir, surge el siguiente problema: la información aportada por Gonzalo no responde a la pregunta que él se había planteado: *¿cómo es el oído?*, sino que da respuesta a la pregunta *¿Cómo funciona?* Aclarado esto, la maestra escribe la pregunta con la ayuda de los niños, que le dictan, aprovecha la escritura de la pregunta para ayudar a los niños a reflexionar acerca del uso del signo de interrogación y de las tildes.

A continuación *planifican* el texto que van a escribir. La maestra lee *¿CÓMO FUNCIONA EL OÍDO?*, y comenta:

M: Vamos a pensarlo, con lo que hemos leído todos/ cómo ponemos que funciona el oído/ a ver/ venga/ vamos a decirlo/ ¿quién me lo dice? podemos contestar, lo vamos a decir y después lo escribimos.

Niño: Tenemos que escribir la respuesta.

M: A ver/ ¿qué contestamos de lo que hemos aprendido?/ lo vuelvo a leer para ver si conseguimos formarnos nuestra respuesta/ dice / *EL SONIDO ES COMO SI FUERA EL AIRE* / primero vamos a ver lo que nos dijo Gonzalo/ ¿Cómo dijiste /Gonzalo? Dilo fuerte/ ¿Cómo dijiste aquí? Porque no lo tiene escrito lo ha contado él.

Después de leer el texto, la maestra vuelve a leerlo, la maestra comenta a los niños que espera que la lectura les ayude a dar la respuesta. Ante su insistencia para que alguien diga algo del oído, un niño comienza diciendo:

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

Niño: Las ondas sonoras entran por el oído externo / llegan y tocan el tímpano/ y las ondas sonoras van al caracol y al laberinto.

A partir de este primer texto, acuerdan, con la ayuda de la maestra, el *texto intentado*, que dictan a la maestra para que lo escriba. Ella escribe: AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO. Después, formula preguntas con el fin de que el texto avance y para ayudar a los niños, como se puede ver en el siguiente fragmento:

M: Vamos a ver lo que llevamos escrito/ lee / AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO ¿y qué más?

Niño Y...

M: Ya sabemos que entran.

Niño: Y tocan al tímpano.

Niño: Choca.

M: ¿Y tocan o chocan?

Niño: Chocan.

M: Y otra palabra CHOCAN

Niño: Al tímpano.

El texto final o producto de esta sesión queda así:

AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO Y CHOCAN CON EL TÍMPANO, LLEGAN AL CARACOL Y AL LABERINTO.

La siguiente sesión comienza con la lectura y la revisión del texto producido en la sesión anterior. La maestra con sus preguntas guía a los niños para que continúen con la escritura del texto y reflexionan sobre el uso del pronombre *éste*, como ejemplifica el siguiente fragmento de interacción:

M: ¡Ah! /¿y cómo lo voy a poner? (*solicita ayuda para escribir el texto*) /digo manda las ordenes al cerebro y el cerebro.

Niño: No porque se repite.

M: ¿Y cómo podré poner?

Niño: Y el pensamiento.

M: ¿Y el pensamiento?/ podía ser.

Niño: La mente

M: ¿Y la mente? / mirad lo que voy a decir/ (reflexión sobre el pronombre)/ Las terminaciones nerviosas al cerebro y éste/

Niño: Y éste.

M: ¿A quién me estoy refiriendo con éste?

Niños: Al cerebro.

M: Y no lo he repetido /¿has visto Rodrigo? / ¿he repetido cerebro/ No/ y ¿a ver cómo pongo?, (escribe), Y ÉSTE.

Niños: Lo percibe.

La maestra y los niños, después de una nueva lectura del texto, consideran que la pregunta ¿Cómo funciona el oído? ya está contestada, y continúan con la escritura de la pregunta ¿Cómo se limpia el oído? La respuesta a esta pregunta la acuerdan a partir de la respuesta aportada por una niña; se la dictan a la maestra.

El texto o producto final de esta SD sobre el oído fue el siguiente:

¿CÓMO FUNCIONA EL OÍDO?

AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO Y CHOCAN CON EL TÍMPANO, LLEGAN AL CARACOL Y AL LABERINTO. LAS TERMINACIONES NERVIOSAS MANDAN LAS ORDENES AL CEREBRO Y ÉSTE LAS PERCIBE COMO SONIDOS.

¿CÓMO SE LIMPIA EL OÍDO?

CON UNOS BASTONCILLOS DE ALGODÓN Y MUCHO CUIDADO.

Después de terminar el proceso de escritura del texto del oído, la maestra busca la información que los niños han aportado sobre el tronco y la lee. Entre esta información aparece la respuesta de un niño a la pregunta del oído; la maestra pide disculpas al niño porque se ha traspapelado, y lee esa información del oído a los niños y la va contrastando con el texto que han producido. Concluye diciendo que dicha información “llega a decir lo mismo con otras palabras /esto está muy bien”.

Sesión Nº 22

El contenido de esta sesión es el proceso de escritura del texto de las *costillas*. El propósito de la misma es producir un texto expositivo sobre las costillas, con el subtipo pregunta-respuesta, a partir de la información que han aportado dos niños.

La escritura de este texto, como el de los textos anteriores, se lleva a cabo en un proceso recursivo, que tiene una duración de una sesión, en el transcurso de la misma, el texto es modificado, enriquecido y mejorado. En esta sesión se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa el texto de las costillas.

En la sesión anterior, la maestra había leído la información que los niños habían aportado. Comienza esta sesión con el *acceso al conocimiento*, diciendo a los niños: “Con la información que habéis traído y con otra que escuchemos, a ver si podemos añadir algo más para escribir el texto”. También les habla de la visita al laboratorio para estudiar los esqueletos y recuerdan los huesos del cuerpo. Cuando hablan de la caja torácica, les dice que ese es el tema que están tratando, y revisa cómo está formada. Completan esta parte con la consulta y la lectura, a petición de más información sobre la columna vertebral, por parte de los niños. La maestra finaliza esta parte diciendo:

Vamos a continuar / cortamos porque ahora / con la información que habéis traído y que hemos leído vamos a escribir / a contestar a las preguntas que habíamos hecho / a ver si ahora ya podemos contestar y añadir alguna cosita más que habéis aprendido / cogemos nuestra pizarra.

En la pizarra está escrito todavía el texto del oído; después de borrarlo, la maestra les recuerda los textos que ya tienen escritos: cerebro, ojo y oído y el que van a escribir hoy: *Las costillas*.

Comienza la planificación, escritura y revisión del texto de las costillas. En primer lugar la maestra escribe, con la ayuda de los niños, el título: LAS COSTILLAS y la pregunta: / ¿CÓMO SON LAS COSTILLAS Y QUÉ FORMA TIENEN?; la maestra expresa en los siguientes términos que están incluidas dos preguntas para contestar:

M: Qué pregunta tan larga / pues ahora vamos a ver la respuesta.

Niño: Son dos preguntas.

M: Son dos pregunta pero a veces las podemos incluir / contestamos primero una parte / después a la otra / es cierto son dos preguntas / ¿qué forma tienen y cómo son las costillas? / a ver Natalia.

Natalia: Tienen forma de jaula.

M: Vale / tienen forma de jaula / pero entonces estaríamos contestando a la segunda pregunta / ¿contestaré primero a la segunda o a la primera?

Rodrigo: Tiene que responder a la primera.

M: Eso es / contestar primero a la primera y después a la segunda / ¿cómo son las costillas? / ¿Qué son las costillas?

Primero, planifican el texto que van a escribir, como manifiesta el siguiente fragmento de interacción:

M: Pero es que antes de escribirlo hay que decirlo oralmente / hablando/las costillas.

Niños: Son huesos.

M: Las costillas son huesos /¿y de dónde eran los huesos? /¿de qué formaban parte ?

Niños: Del esqueleto humano.

M: ¡Ah!/ las costillas son huesos /

Niño: Del esqueleto.

Niño: Forman parte.

M: ¡Ah! Forman parte del esqueleto.

Niño: Forman parte del esqueleto.

M: Entonces / las costillas son huesos.

Niño: Que forman parte.

M: Que forman.

Niño: Parte.

M: Parte del.

Niño: Esqueleto.

Los niños intervienen y acuerdan que “Las costillas son huesos que forman parte del esqueleto humano”. Después, dictan el texto a la maestra que lo escribe y aprovecha para reflexionar sobre las características formales de lo que está escribiendo; al finalizar la escritura, comenta:

M: Ponemos un punto porque ya hemos dicho lo que son las costillas, que son una parte de nuestro esqueleto. Vamos a hablar ahora de la forma que tienen.

Los niños discuten acerca de la forma, no hay acuerdo entre si su forma es de jaula o de caja, como expresa el siguiente fragmento de interacción:

Niños: Tienen forma de jaula.

Niños: De caja.

M: No vamos a discutir / lo vamos a hablar / ¡vale! Tienen forma de jaula / ¿por qué dicen jaula? Hemos dicho antes porque tiene como unos palitos como una jaula / pero la jaula también tiene forma /¿de qué?

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

Niños: De caja.

M: De caja / no vamos a empezar a discutir si es una caja / si es una jaula.

Niño: Es lo mismo.

M: Porque también se llama la caja torácica / ¿por qué se llama caja? / porque es donde se guarda algo/ pero en la jaula también se guarda algo /¿no?

Niños: Pájaro.

Niño: Gato.

Para continuar con la escritura, la maestra lee el texto que tienen escrito, y pregunta: ¿qué más? Surge de nuevo la discusión por la forma. Para llegar a un acuerdo, la maestra propone que voten la respuesta, como muestra el siguiente fragmento:

M: Tienen forma de///

Niños: Jaula.

Niños: Caja.

M: Que levanten la mano los que quieran jaula que lo vamos a contar / los de jaula / mirad para acá que cuento/ uno/ dos... diecisiete / vale/ voy a poner aquí diecisiete / luego lo borramos / que levanten la mano los que quieran caja/ uno /dos...cuatro/ cuatro /¿qué es más?

Niños: Diecisiete.

M: ¿Qué ponemos entonces?

Niños: Jaula.

M: Jaula.

Niños: ¡Uh!

M: No pasa nada porque cuando uno se lo aprende y lo quiere contar / lo puede decir como quiera / así que solamente hemos visto para escribirlo aquí / pero luego cada uno lo puede contar como quiera / así que /Rodrigo / no te preocupes que tú lo podrás contar como a ti te guste / ¿entendido? / vale / entonces / ¿cómo escribimos?

Niños: Jaula.

La maestra para seguir con el proceso de producción del texto solicita la colaboración de los niños de la siguiente forma:

M: Las costillas tienen forma de jaula/ ¿Qué más?

Niño: Protegen el corazón y los pulmones.

M: Protegen el corazón y los pulmones.

Después, la maestra escribe el texto que los niños le dictan. Un niño comenta que las costillas están unidas al esternón. La maestra aprovecha esta

intervención del niño para avanzar el proceso de escritura del texto de la siguiente manera:

Miguel M: Las costillas están unidas al esternón

M: ¡Ah! / están unidas / ¿Quiénes?

Miguel M: Las costillas

M: Mirad lo que está diciendo / dice que las costillas están unidas al esternón / ¿y dónde más? / ¿Por atrás cómo se unen?

Niños: A la columna

M: Hemos terminado / vamos a leerlo *TIENE FORMA DE JAULA Y PROTEGEN AL CORAZÓN Y A LOS PULMONES* / ¿qué más? *ESTÁN*

Miguel M: Están unidas.

M: Están unidas.

Niños: Con el esternón.

M: Vale/ está mejor / están unidas con el esternón.

La maestra, después de escribir, para continuar, pregunta si alguien se acuerda de cuántas costillas tenemos, como exponemos a continuación:

M: ¿Alguien se acuerda de lo que hemos dicho de cuántas teníamos?

Niño: Doce pares de costillas.

M: ¿Lo ponemos?

Niño: Con números.

M: ¿Dónde lo podríamos poner? / ¿En cómo son o en qué forma tienen? ¿Dónde lo pongo?

Niño: En cómo son.

M: ¿Dónde creéis que contesta cuando dice los doce pares / que tenemos doce pares / ¿dónde irá? ¿en cómo son o en qué forma tienen? / Pablo / ¿tú qué piensas?

Pablo: En cómo son.

Niño: En cómo son.

M: Entonces si ya hemos escrito todo eso / ¿qué es lo que hago? / ¿tengo que borrar todo para ponerlo aquí?

Niños: no.

Cabe destacar cómo la maestra aprovecha esta oportunidad para insistir en el proceso de escritura y en el concepto de borrador; esto les permite escribirlo debajo de lo que tiene escrito, poniendo una señal en el lugar que tiene que ir escrito en el texto definitivo, como manifiesta el siguiente fragmento:

CAPÍTULO 6. DESDE EL PROYECTO AL TEXTO

M: No/ como esto es un trabajo que decimos / de sucio/ no quiere decir que esté todo manchado / quiere decir que después lo vamos a pasar a limpio/ yo voy a poner aquí una señal * / que le voy a llamar un asterisco/ que quiere decir que cuando llegue aquí tengo que meter aquí lo que voy a escribir debajo/ esto es un poco complicado / dice/ *LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO* / pero si quiero escribir aquí / lo de los pares de costillas que tenemos/ entonces qué ocurre/ que para no tener que borrar todo esto/ cuando lo vayamos a poner en otra hoja / pues pongo aquí una señal / la voy a poner/ ¿qué es lo que tengo que poner?

Niño: que tenemos doce pares de costillas.

Antes de finalizar, revisan el texto de nuevo de la forma siguiente:

M: Vamos a ver cómo queda esto, (lee) *LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO TENEMOS DOCE PARES DE COSTILLAS.*

Niños: Suena mal tenemos.

M: (La maestra lee) *LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO TENEMOS DOCE PARES DE COSTILLAS/ ¿Qué palabra repetimos ahí?*

Niño: Costillas.

M: ¿Hace falta repetirlo tantas veces o podemos quitar alguna? Lo tenemos aquí y aquí / si decimos tenemos doce pares / ¿de qué estamos hablando?

Niño: Borrariamos de costillas.

M: Borrariamos de costillas.

Niños: Sí.

M: Borrarnos este/ las costillas.

Niños: Mejor.

M: Lo dejamos así / pues ya sabéis que después de escribir esqueleto / habrá que escribir esa frase / *TENEMOS DOCE PARES DE COSTILLAS/* tiene que subir aquí / ¿de acuerdo?

El texto definitivo o producto final queda así:

¿CÓMO SON LAS COSTILLAS Y QUÉ FORMA TIENEN?

LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO. TENEMOS DOCE PARES.

TIENEN FORMA DE JAULA Y PROTEGEN AL CORAZÓN Y A LOS PULMONES. ESTÁN UNIDAS CON EL ESTERNÓN Y LA COLUMNA VERTEBRAL.

Sesiones 23 y 24. El contenido de estas sesiones es el proceso de escritura del texto del *corazón*. El propósito de las mismas es producir un texto

expositivo acerca del corazón, con el subtipo pregunta-respuesta, a partir de la información que han aportado dos niños.

La escritura de este texto, como el de los textos anteriores, se lleva a cabo en un proceso recursivo, que tiene una duración de dos sesiones. En el transcurso de las mismas, el texto es modificado, enriquecido y mejorado. En estas sesiones se accede a los conocimientos de los niños, se planifica, se redacta y se revisa el texto del corazón.

Al comenzar la sesión, la maestra lee el texto de *Las costillas* escrito en la pizarra y da por concluido ese tema. Inicia el tema nuevo con la petición de que salgan los niños que han traído información del corazón.

Para acceder al conocimiento, la maestra pide a los niños que lean la información que responde a las preguntas: ¿Cómo es el corazón?, ¿Cómo funciona el corazón? Los niños la leen con su ayuda. Además, ella explica, comenta y amplía la información aportada por los niños con la lectura en voz alta de los libros que tienen en la clase, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Claro/ es como si fuese el motor que va repartiendo la sangre por todo el cuerpo/ dice/ el corazón tiene cuatro partes/ pero luego dice/ el lado derecho y el lado izquierdo / vamos a ver si encontramos en un libro para que veamos / voy a buscar en el índice a ver si viene algo del corazón / no en este libro no viene / (*la M. coge un libro y empieza a buscar, comenta con los niños lo que está buscando*). *LA SANGRE CIRCULA* / a lo mejor podía ser este de la sangre circula / ¿hablaría del corazón cuando dice la sangre circula?

Niño: Puede ser.

M: Puede ser la sangre circula/ dice *EL CORAZÓN FUNCIONA COMO UNA BOMBA QUE LLEVA LA SANGRE A TODO EL CUERPO* / aquí dice lo mismo/ *ENVÍA LA SANGRE A LAS ARTERIAS Y LA RECUPERA POR LAS VENAS EN LA CIRCULACIÓN SANGUINEA* / a ver/

Giacomo: Yo decía que hace circular la sangre.

M: También bombea la sangre y la hace circular/

Niño: Lo vi en una peli/ así.

M: ¿Queréis que lo lea? / venga (*lee*) / *EL MÚSCULO* / eso ya lo hemos oído antes (*lee*)/ *EL MÚSCULO CARDIACO ES LA BOMBA QUE IMPULSA LA CIRCULACIÓN DE LA SANGRE POR TODO EL APARATO CIRCULATORIO*/ todo eso que vemos dibujado las venas/ y las arterias / todo eso es el aparato circulatorio.

Continúa leyendo; y al terminar de leer la maestra pregunta si creen que ya tienen suficiente información para poder decir cómo es el corazón, a lo que los niños responden de forma afirmativa. Entonces, la maestra comenta lo siguiente:

M: Vale/ vale / ¿tenemos información suficiente para decir ya cómo es el corazón?

Niño: Sí.

M: Pues yo creo que no.

Niño: No.

M: Sabemos que es rojo/ que tiene cuatro cavidades / que es un músculo / que está dividido en cuatro partes / dos aurículas y dos ventrículos/ bueno pues sí sé algo / pero no sé si es suficiente o tengo que estudiar un poco más / y buscar en los libros informativos / a ver si tenemos algo más para escribir/ porque yo con esta información / *(interrupción para poner orden)*/ os decía que si empezamos a escribir cómo es el corazón / porque hasta ahora hemos estado hablando / ¿hemos escrito algo? /¿o tenemos la información en la cabeza? /¿dónde la tenemos?

Niño: En la cabeza.

M: En la cabeza / uno se acuerda de un poquito /otro de otro poquito/ y entre todos podemos hacer/ completarlo todo /¿ verdad que sí? / voy a borrar lo que tengo aquí de las costillas / porque ya lo ha escrito ayer Giacomo / lo tiene escrito en una hoja en limpio / para que no se nos olvide / y ahora voy a escribir la pregunta /

Comienza el proceso de producción del texto. La maestra borra la pizarra y dice:

M: Voy a poner el título en medio.

N: El corazón.

M: *(Escribe)* EL CORAZÓN.

Niño: Tienes que subrayarlo.

M: Tengo que subrayarlo / ¿me falta algo?

Niño: Una tilde.

M: ¿Dónde?

Niño: En la primera o.

Niña: En la o.

Niño: En la última o.

M: ¿Cuál es la pregunta?

N: ¿Cómo es el corazón?

M: Escribo / ¿Cómo empiezo a escribir?

Niño: Un signo de interrogación.

M: ¿Cómo empiezo la pregunta?

N: Abro el signo de interrogación.

M: Abro el signo de interrogación / y ahora ¿cómo?

N: Es.

M: ES / otra palabra/

N: Corazón.

M: CORAZÓN.

M: Cierro el signo de interrogación / ¿CÓMO ES EL CORAZÓN? A ver qué hemos aprendido del corazón /¿qué hemos aprendido del corazón?

Con la pregunta ¿qué hemos aprendido del corazón? la maestra está invitando a los niños a participar, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Venga/ que lo tengo que contestar con otro color / ¿cómo es el corazón?/empiezo/ ¿qué me habéis dicho?

N: Es un músculo.

Niño: El corazón es un músculo.

M: Pero como ya hemos dicho el corazón/ sabemos que estamos hablando del corazón / ¿tengo que empezar el corazón o puedo empezar es un músculo? /escribo/ ES UN MÚSCULO / músculo

N: Que/que...

N: Que bombea la sangre.

M: (*Escribe*) QUE con la QU como decía Giacomo/ bombea/ BOMBEA LA/

N: Sangre.

M: Sangre/ SANGRE /¿qué más hemos dicho antes?

N: Tiene forma /tiene forma de puño.

M: ¿Es la forma?

N: =XXX=

Niño: No/ es el tamaño.

Niño: Tiene el tamaño de un puño.

M: ¿Hemos dicho que tiene la forma o el tamaño?

Niños: El tamaño.

M: No es lo mismo decir que tiene la forma de un puño/ que decir que tiene el tamaño de un puño / entonces/ (*lee*)/ ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE / ¿qué más? / vamos a decir eso último que me habéis dicho.

Niño: Tiene cuatro partes.

M: No/ vamos a decir lo del tamaño.

Niños: =XXX=

Niño: Y tiene el tamaño de un puño.

La siguiente sesión comienza con la lectura de lo escrito el día anterior. La maestra lee lo siguiente:

M: Vamos a ver lo que escribimos ayer / yo de un día para otro no sé (*niños y maestra leen a coro*) *EL CORAZÓN ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE. TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO.*

Después de leer el texto, la maestra plantea a los niños que el corazón es un músculo pero ¿por qué bombea la sangre? / ¿Para qué la bombea? Los niños dan diferentes respuestas. La maestra les dice que tienen que explicarlo mejor para que, cuando otra persona lo lea, lo entienda mejor. Después lee en un libro la información, se la explica en un dibujo del corazón y la comenta antes de continuar con la escritura del texto.

En el ejemplo siguiente, podemos observar cómo continúa la escritura del texto:

M: Escribimos lo del corazón / venga / a ver si tenemos que modificar algo de ayer /leo/ preparados que vamos a hacer una cosa muy seria / vamos a ver si tenemos que añadir / quitar / poner /algo al texto que escribimos ayer / éste es el texto que estamos escribiendo del corazón / (*lee el texto señalando con el rotulador*) *EL CORAZÓN ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE* / ¿así lo dejamos?

Niño: No.

M: Y luego pongo /*TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO* / a ver / ¿qué podemos hacer? / ¿Quién me puede aportar algo nuevo para poner?

Héctor: Poner eso.

M: ¿Eso qué?

Héctor: Bombea la sangre a todo el cuerpo.

M: ¿Entonces ponemos aquí después de puño? (*señala*) / ¿o será en la frase anterior?

Héctor: Con lo anterior.

M. Claro / por eso él está leyendo bombea la sangre /¡y no me cabe!

Niño: Tienes.

M: Lo pondríamos aquí / pequeñito / en el medio / porque este es un trabajo de sucio y luego lo pasamos a limpio.

Rodrigo: Después de sangre había que poner una Y.

M: A ver / *EL CORAZÓN ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE Y*

RODRIGO: Y tiene forma de puño.

M: No / es que estábamos completando lo de la frase que dice / que bombea la sangre /¿cómo has dicho Héctor?

Héctor: Bombea la sangre a todo el cuerpo.

M. ¿Estamos de acuerdo?

Niños: Sí.

M: Venga / *BOMBEA LA SANGRE A TODO EL CUERPO* / ¿para qué / Natalia? / ¿para qué lleva la sangre a todo el cuerpo? / A ver / ¿qué tengo que poner? / Nos hemos quedado un poco así/ a ver / a ver / cuando dice suministrando/

Niño: Y lleva oxígeno a las células.

La maestra continúa escribiendo el texto que los niños le dictan: Y LLEVA OXIGENO A LAS CÉLULAS. Comenta: Ahora ya ponemos punto y aparte y escribimos TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. Para continuar, pregunta a los niños lo siguiente:

M: ¿Qué más? / ¿Qué más sabíamos del corazón?

Niño: Tiene dos aurículas arriba.

M: Tiene dos aurículas arriba.

Niño: Y dos ventrículos abajo.

M: ¿Vamos a ver primero cómo está dividido? / ¿En cuántas partes?

Los niños no están de acuerdo en si el corazón está dividido en dos o en cuatro partes. Se cierra la discusión con la siguiente intervención:

Niño: Hay cuatro sitios para las dos aurículas y los dos ventrículos.

Antes de escribir el texto, la maestra les plantea que no sabe si escribir partes o cavidades, un niño responde que mejor escribir cavidades. A continuación, dictan el siguiente texto a la maestra: ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURICULAS Y DOS VENTRÍCULOS. Al terminar de escribir, la maestra comenta que el texto ya casi está terminado, pero que quiere leerles una cosa que había traído Aitor y que estaba muy bien. Lo expresa de la siguiente manera:

M: El corazón es un músculo que bombea la sangre para que vaya a todas las partes del cuerpo. El corazón tiene cuatro partes.

Después de leer el texto, la maestra comenta:

M: Nosotros pensando tanto y lo teníamos aquí escrito/ vamos a ver si podemos poner alguna cosa más.

El texto o producto final quedó redactado de la siguiente manera:

¿CÓMO ES EL CORAZÓN?

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE A TODO EL CUERPO Y LLEVA OXIGENO A LAS CELULAS

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS VENTRÍCULOS.

En el siguiente capítulo describiremos, analizaremos e interpretaremos la SD del texto del *ojo*. Este capítulo nos permitirá exponer con más detalle el proceso de escritura del texto del *ojo*.

7

LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO SOBRE EL OJO

En este capítulo describimos, analizamos e interpretamos la SD del texto sobre el ojo. Su propósito es mostrar detalladamente el proceso de escritura colectiva del texto, desde su inicio con la elección del tema y la formulación de preguntas, hasta llegar al producto final. Para la descripción seguiremos las fases de la SD del Grupo Didactext (2006).

Las maestras son como exploradores que utilizan brújulas y mapas. Y como los exploradores saben dónde está la meta (los objetivos, el currículum). Saben cuáles son las metas, pero saben también que las metas cambian cada año, porque el terreno, el clima, las estaciones, las niñas y los niños son diferentes. Los destinos, los objetivos, son importantes y no los tenemos que perder de vista, pero más importante es saber cómo y por qué queremos alcanzar esos objetivos. Es importante para niños y adultos recorrer de nuevo sus propios pasos, sus procesos de conocimiento a través de una actitud que es posible gracias a la observación, la documentación y la interpretación. (Malaguzzi, 2011).

7.1. Primera fase: Contextualización del proyecto y elección del tema

Esta primera fase de la SD del Grupo Didactext (ver Tabla 6.9) contiene la pregunta “¿Qué sabemos sobre el contexto, la intención, la audiencia y el tema?”; coincide en nuestro estudio con la primera fase del proyecto de trabajo (Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 2002). Como hemos descrito en el capítulo seis, el producto de esta fase es la elección del tema del cuerpo humano.

En la *primera sesión* la maestra conversa con los niños para ayudarles a contextualizar el proyecto, a elegir el tema, y para poder acceder a los conocimientos que tienen sobre el mismo. Ella concibe el contexto en el sentido que le da Mercer (1997:79) en la siguiente cita:

El <<contexto>> no es simplemente aquellas cosas que están alrededor de la conversación, los objetos físicos, etc.; se trata de aquellos aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. La conversación en sí crea su propio contexto, lo que decimos en un momento dado dentro de una conversación crea los fundamentos de los significados de la conversación que sigue.

Pensamos que estas conversaciones que mantiene la maestra con los niños tienen un gran valor educativo ya que les permiten establecer relaciones entre los conocimientos previos que poseen y las diversas fuentes de información a las que

acceden, lo cual contribuye a que desarrollen una comprensión significativa. (Mercer: 1997).

7.2. Segunda fase: ¿Qué queremos saber sobre el tema?

Esta segunda fase de la SD del Grupo Didactext se corresponde en nuestro estudio con la segunda fase del proyecto de trabajo, que recordamos tiene una duración de siete sesiones en las que los niños formulan una gran variedad de preguntas sobre los temas que quieren saber. En este capítulo seleccionamos las sesiones dos y cuatro porque los contenidos que se tratan en ellas son los referidos al tema del ojo.

7.2.1 Las sesiones

En la *segunda sesión* del proyecto de trabajo, en la que los niños dicen a la maestra las cosas que quieren saber del cuerpo humano, un niño manifiesta que quiere saber sobre el ojo.

En la *cuarta sesión* del proyecto de trabajo, los niños con la ayuda de la maestra formulan las preguntas acerca de lo que quieren saber sobre el ojo. Para ello la maestra conversa con los niños con el propósito de contextualizar el trabajo, despertar su interés y mantener su atención. Como señala Mercer (1997), los maestros conversan con los niños porque, así, pueden decirles lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo empezar y cuándo acabar. En definitiva, orientar y guiar su trabajo, acompañándolos en su tarea.

Se inicia la sesión dando continuidad a lo escrito el día anterior. Esta forma de proceder de la maestra forma parte de su esquema de actuación, pues siempre inicia las sesiones estableciendo una relación con las anteriores, según muestra el siguiente fragmento:

M: Vamos a continuar con el trabajo / que tenemos iniciado / de todo lo que queremos saber del cuerpo humano / pero / primero / vamos a recordar lo que escribimos ayer / ¿Porque, para qué nos sirve escribir?

M: ¿Para recordar / qué?

Niños: Lo que hemos escrito.

M: Porque lo escribimos para que no se nos olvide // Vamos a recordar las cosas que queríamos saber de la cabeza //. Ayer habíamos anotado/

Después, la maestra lee a los niños las preguntas que tienen escritas y aprovecha para ayudarles a reflexionar sobre las características formales de la escritura, en los siguientes términos:

M: Aquí me falta una cosa (*Señala en el texto*).

N: El otro.

M: ¿Qué otro?

N: El signo de interrogación.

M: ¡El signo de interrogación! / Que no lo he puesto / ¿dónde? (F).

N: Al final de lo que has escrito.

Esta forma de actuar facilita a los niños la construcción de conocimiento sobre el texto escrito y sobre los significados de los contenidos. A medida que el trabajo va avanzando, se va generando un conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1986, 1988; Mercer, 1997, 2001) que exige un esfuerzo para crear, mediante diálogo abierto y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias.

Después de recordar el trabajo de la sesión anterior, la maestra lee en voz alta lo que ya tienen escrito de los días anteriores y, paralelamente, señala en el texto las preguntas que tienen escritas del cerebro y del cráneo. Los niños la acompañan en la lectura, hacen reflexiones sobre un signo de interrogación que falta. Se aprecia así la importancia de la reflexión en el momento de la producción, dándole sentido a la actividad misma y a la propia actividad de aprender sobre el texto (Miras, M., 2000).

M. Vale / vale / stop // (*pone orden para poder continuar*). Todas estas preguntas las tenemos que contestar / pero ahora no // porque vamos a ser investigadores y vamos a traer otro día las respuestas.

A continuación, la maestra se centra ahora en el contenido sobre el ojo, que es el que van a abordar ella y los niños en esta sesión (Anexo 6). El siguiente fragmento lo ejemplifica:

M: Pero tenemos ahora que ver / qué cosas queréis saber de los ojos / ¿qué queréis saber de los ojos? / Pensad un poco antes de decirlo / ¿qué queremos saber de los ojos?/ Pensadlo un poquito / Y ahora / vamos a escribir / qué me gustaría saber de los ojos.

Paula: “¿Cómo se mueven?”

La maestra negocia con los niños el proceso de producción, verbaliza todas sus acciones, las justifica y gestiona el proceso (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 1978) en los siguientes términos:

Para que sea un poco más rápido / voy a escribir yo // El otro día habéis escrito vosotros // Allí está escrito (*señala el cartel en el que los niños habían escrito lo que querían saber. Está colgado, a la vista de los niños, en unas estanterías*) / pero / ahora /para hacerlo un poquito más rápido / lo voy a escribir yo ///:

Esta forma de actuar de la profesora contribuye a que los niños comprendan la tarea de escritura, a mantener su atención y a que participen en el desarrollo de la misma.

Es más, está intentando con las preguntas que los niños accedan y activen sus conocimientos sobre el tema. A su vez, estos solicitan intervenir levantando la mano. La maestra guía la sesión, pregunta, escribe las respuestas, ayuda a matizarlas, verbaliza lo que está haciendo en los siguientes términos:

Paula / ¿Qué queremos saber de los ojos?

Paula: ¿Cómo se mueven?

M: ¿Qué tengo que poner para escribir cómo se mueven? / ¿Es una pregunta o no es una pregunta?//

(*Los niños levantan la mano*).

M: ¿Qué tengo que hacer lo primero?

N: El signo de interrogación.

M: ¡El signo de interrogación! (*Después señala la llave de las preguntas de la cabeza*) // ¿Cómo se llamaba esto? / Voy a dejar espacio aquí //(Señala en la pizarra) para poner ojo / igual que hicimos aquí (*señala donde está escrito cerebro*).

N: La llave.

M: Se llama llave / la llave que va recogiendo todas las cosas / que queríamos saber // Bueno / bueno / voy a poner aquí // “ojo” // para que no se nos olvide // y luego ponemos el puntito de la interrogación (*Pone el punto al signo de interrogación a la vez que dice*) El puntito de la interrogación /como decía Jaime (*Comienza una nueva hoja*).

Después escribe la pregunta que ha formulado Paula, y a la vez va solicitando la participación de los niños de la forma siguiente:

M: (*Escribe*) OJO

N: (*Se les oye leer a la vez que la maestra escribe O -JO*).

M: ¿Qué preguntaste antes, Paula?

Paula: ¿Cómo se mueven?

M: (*Escribe y va diciendo, en voz alta, a la vez que escribe*) CÓMO / SE / MUEVEN //. (*Cuando termina de escribir, pregunta*) ¿Y qué hago ahora? / ¿Qué tengo que poner ahora?

N: (*Levantando la mano para contestar, hablan varios a la vez*) un signo de interrogación.

M: (*Repite*) Pongo el signo de interrogación / y aquí falta una tilde (*señala la o de cómo y vuelve a repetir*) / ¿Cómo se mueven?

N: CÓMO SE MUEVEN (*se les oye leer a la vez que a la maestra*).

M: Voy a poner aquí / (*señala en el papel*) un guión para poner las cosas / que queremos saber del iris / pero / ¿Qué queremos saber del iris? ///

También, la maestra les hace reflexionar sobre lo que es una pregunta, ayuda así a que los niños que no tienen claro el concepto lo puedan comprender. El siguiente fragmento atestigua lo que vamos diciendo:

M: ¿Pero es una pregunta / o / no es una pregunta?

N: ¡Síiii!

M: ¿Qué tengo que poner / cuando es una pregunta?

N: Signo de interrogación.

M: El signo de interrogación // pongo un guión (*escribe y va diciendo a la vez que escribe*) - ¿CÓ -MO // COMO ¿cómo qué?

N: ¿Cómo funciona?

Esta forma de actuar de la maestra, además de centrar la atención de los niños y situarlos en el conocimiento compartido que tienen sobre el tema, les permite ir construyendo conocimiento y dotando de significado la actividad, en la interacción que se produce entre lo que ella enseña y lo que los niños aprenden. Una condición indispensable para que se produzca este aprendizaje es que la información nueva se adapte al conocimiento que el niño ya posee, es decir, que se pueda crear la ZDP (Vygotski, 1977), el espacio adecuado para la instrucción, como se explica en el capítulo dos de este trabajo. Es el área flexible de desarrollo próximo en que el niño progresa incorporando competencias que paulatinamente va adquiriendo de

forma autónoma al asumir parte de las tareas que ha realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la ayuda del adulto o de un igual más capaz.

Incluso, la maestra ayuda a los niños a reflexionar sobre los aspectos formales y ortográficos, como muestra el siguiente ejemplo:

M: “Cómo funciona” son dos palabras. (*Escribe y va diciendo*) CÓ -MO -FUN -CIO.-NA / ¿por qué no he puesto aquí (*señala la letra c*) la z?

N: Porque te confundes /porque la z /sólo lleva la a, o, y la u.

M: Ya he terminado de escribir cómo funciona / ¿Alguien sabe si falta algo?

N: Signo de interrogación.

La sesión continúa, los niños siguen formulando las preguntas del ojo, y la maestra apoyando sus intervenciones y escribiendo lo que los niños le dictan. Queremos destacar que un niño dice que quiere saber cosas del iris, pero no es capaz de preguntar qué quiere saber en concreto. La explicación de esta forma de actuar del niño la podríamos encontrar en los conocimientos previos que no le permiten un conocimiento suficiente sobre el iris como para formular preguntas. Sin embargo, por otra parte, nos parece un conocimiento complejo saber que en el ojo existe una parte que se llama iris, si tenemos en cuenta que son niños del último curso de EI. Esa es la razón por la que la maestra acepta esta respuesta del niño, le parece adecuada y suficiente y no le insiste en que formule una pregunta. Pero los niños se sorprenden con esta forma de proceder, pues rompe el esquema de lo que venían haciendo, es decir, formular preguntas. El siguiente fragmento lo testifica:

Niño: Falta una interrogación.

M: ¿Dónde?

Niña: En el iris.

M: No / porque él dijo que quería saber cosas del iris / ¿eso era una pregunta / o / simplemente dijo que quería saber de ello? / ¿Ahí hace falta poner una interrogación?

N: ¡Nooo!

M: ¿Por qué no?

N: Porque no es una pregunta.

M: Porque no es una pregunta / sólo dice lo que quiere saber.

Después, continúan los niños formulando otras preguntas y la maestra escribe lo que los niños le dictan, guiando sus intervenciones:

M: ¡Tantas manos! / Álvaro.

Álvaro: ¿Cómo se mueven?

M: Ya está puesto.

Álvaro: “¿Cómo es el párpado?” M: (*Repite*) ¿Cómo es el párpado? / Pero tú / ¿qué quieres saber del párpado?

Niña: ¿Cómo es por dentro? (P)

M: ¿Cómo es por dentro el párpado? / ¿Qué tengo que hacer para escribir? Primero ponemos ///

N: La interrogación.

M: Primero un guión / y ahora /la interrogación. (*Escribe y dice*)- (L) ¿COMO / ES / EL/

Niño: La tilde.

M: Sí, la tilde en la o (*termina de escribir y de decir lo que va escribiendo*) EL / PARPADO. ¡Uy! / no me va a caber la interrogación / También lleva una tilde párpado (*coloca la tilde*) / Escucho. (*Los niños levantan la mano*).

La sesión continúa con la formulación de preguntas sobre la pupila. El esquema de actuación de la maestra y de los niños es similar al de la formulación de las preguntas anteriores:

M: A ver / Gonzalo.

Gonzalo: La pupila.

M: La pupila / ¿Qué me preguntas? / ¿Qué me quieres preguntar de la pupila?

Gonzalo: XXX (PP).

M: No te oigo.

Gonzalo (P) ¿cómo es la pupila?

M: ¿Cómo es la pupila?

N: (*Responden a la pregunta*) Negra.

M: ¿Será negra? / ¿Lo averiguamos? / ¿Lo escribimos?

N: ¡Si!!!

Cabe destacar, en la actuación de la maestra, que ha tenido que mediar un poco más para que el niño fuera capaz de formular su pregunta. Se trata de un ajuste de su ayuda pedagógica. Esta forma de proceder es muy adecuada si tenemos en cuenta que, según Coll (1991), la mejor forma de *andamiar* o *sostener* el proceso de construcción de conocimiento es la de ajustar siempre el modelo y la proporción de ayuda pedagógica a las dificultades a las que se enfrenta el alumno. El proceso de escritura de esta pregunta por parte de la maestra también responde a un esquema similar al de la escritura de las anteriores preguntas, como atestigua el siguiente fragmento:

M: Venga / ¿Qué pongo lo primero?

N: Un guión.

M: Un guión (*pone el guión*).

N: Una interrogación.

M: Interrogación /(*se inquietan y hablan*). Nos vamos cansando / y quiero veros un poquito más quietos // Recuerda / “¿Cómo es la pupila?” (*y se pone a escribir y a decir lo que escribe*) / CÓ -MO -ES -LA -PU- PI -LA.

Niña: El Puntito /la /.

M: ¿Qué pasa ahora? //

N: Falta la interrogación.

M: Ya tengo una interrogación (*señala el principio*).

N: Que la cierres.

M: Cierro la interrogación.

Sigue avanzando la sesión con la pregunta de otro niño; en este caso, la pregunta es también sobre la pupila. A pesar del reto que supone esta tarea, la maestra consigue que ellos la lleven a cabo con una mediación adecuada. Ella actúa de forma similar a como dice Mercer (2008) que hacían los maestros de su estudio. Estos maestros usaban el lenguaje como un proceso comunicativo en el que se piensa juntos, se servían de preguntas y respuestas para guiar el desarrollo de la comprensión; además de los contenidos, enseñaban procedimientos, actuaban como modelos para resolver problemas y dar sentido al mundo. Este mismo procedimiento lo podemos apreciar en este fragmento en el que se guía la construcción de los intereses de los niños para formalizarlos y darles carta de naturaleza:

M: A ver / Miguel.

Miguel: La pupila.

M: También está / otra cosa.

Miguel: “¿Cómo ve la pupila?”

La escritura de esta pregunta es mucho más rápida y presenta menos dificultad a los niños. Pensamos que esto se debe a que el conocimiento adquirido en la escritura de la pregunta anterior lo han generalizado a ésta. En cada pregunta están construyendo al unísono, tanto la comprensión de los términos de referencia, el conocimiento y las formas del discurso, como las normas para constatar y solucionar

problemas. En resumen, como vemos a continuación, se ponen de manifiesto las formas de pensar y realizar (Cubero *et al.*, 2008):

M: ¿Cómo ve la pupila? / Lo averiguamos / te tocará a ti traer esa pregunta de casa //(Escribe y dice) ¿CÓ -MO -VE -LA -PU -PI -LA? /// Cierro la interrogación / y ¿qué me falta también?

Niño: Una i.

N: Una tilde.

Finalmente, un niño dice que quiere saber sobre el cristalino. En este caso, como en el del iris, la maestra se conforma con la respuesta del niño y no le pide que formule pregunta. Queremos destacar en el siguiente fragmento la forma de proceder de la maestra para averiguar los conocimientos que tienen el niño y el grupo sobre este tema:

M: A ver / Rodrigo.

Rodrigo: Del cristalino.

M: Del cristalino / ¿Qué es eso?

N: ¡Ay! / Yo lo sé. / Lo blanco / lo negro/// lo traje un día//.

M: Lo traje un día, ¿quién?

N: Tú, tú.

M: Traje un día un ojo / que me dejó el papá de una niña / que es óptico / que ópticos son los señores / que saben mucho de los ojos // Ese papá tenía un ojo / y nos lo prestó para verlo. // ¿No os acordáis del cristalino? / Pues vamos a ver///

N: Cosas del cristalino.

M: Ya sabéis muchas cosas más que yo.

N: (Se ríen y dicen) Porque nos las enseñas tú.

M: ¡Ah! / ¿Porque os la enseño yo?

N: Sí, el cristalino (*bullicio*).

M: (*Pone orden*) A ver / un momento /// Jaime.

Jaime: Del cristalino.

M: Quiere saber del cristalino (*escribe y dice*) CRIS -TA -LI -NO / ¿Aquí hay una pregunta?/ DEL CRISTALINO o solamente dice / quiero saber del cristalino //

N: No hay una pregunta.

M: No / solamente dice / que quiere saber del cristalino //

Nos parece interesante destacar del fragmento anterior: i) el proceso de transferencia de conocimientos del adulto a los aprendices (Rogoff, 1993); ii) el conocimiento compartido que han construido la maestra y los niños mediante el

diálogo permanente y el contexto de comprensión colectivo, que ha mejorado con las aportaciones de ambos. Los niños son conscientes y reconocen las aportaciones de la maestra en este caso (Mercer, 1997, 2001).

Para cerrar esta sesión, queremos destacar la forma de intervención de la maestra. Pensamos que ésta responde a lo que ella piensa que es enseñar para que los niños aprendan a hacer preguntas; su forma de intervenir es básica para mediar en la construcción del conocimiento. En este mismo sentido se manifiestan Muñoz y Sbert (1996:73) cuando afirman que: “Las preguntas actúan como generadores y organizadoras del saber escolar. Así, éstas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Las preguntas, en definitiva, dan sentido a la educación escolar”.

Esta tarea de formulación de preguntas tiene una gran importancia desde el punto de vista educativo, ya que para buscar una pregunta los niños tienen que realizar un análisis de sus conocimientos, lo que requiere discriminar entre ellos y relacionarlos con los que se están planteando y compartiendo en el grupo. Pues, como observa Marina (1993:149), “la inteligencia no es un ingenioso sistema de respuestas, sino un incansable sistema de preguntas”.

En efecto, la habilidad para formular preguntas comprende componentes cognitivos y lingüísticos complejos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de las tareas. De la calidad de las preguntas que hacemos dependen los conocimientos que adquirimos, ya que hay preguntas que abren la puerta al diálogo y al descubrimiento. Son una invitación a la creatividad y al pensamiento progresivo.

Por su parte, la maestra es consciente de la dificultad que entraña la formulación de preguntas y de que los niños necesitan aprender la forma de hacerlo ya que este saber no lo adquieren de forma espontánea. Los niños necesitan de la guía de los docentes en los procesos implicados en la formulación de preguntas. Por tanto, el aprender a preguntar exige una ayuda didáctica para que los niños puedan organizar su pensamiento.

Esto mismo observan Muñoz y Sbert (1996:73) cuando afirman:

Así, llegamos a la conclusión de que a hacer preguntas se aprende, y que no todas las preguntas tienen la misma capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento. Aumentar la calidad de nuestras preguntas, aumenta la calidad del proceso de búsqueda de respuestas y la calidad de las que encontremos.

En resumen, la maestra es consciente de la dificultad que presenta la tarea a la que se enfrentan los niños, pero con su buen dominio de la práctica educativa, y la representación que tiene de la tarea final a la que quiere llegar, la escritura de un texto expositivo mediante el subtipo pregunta-respuesta, propone a los niños que formulen preguntas de lo que quieren saber. La habilidad para formular preguntas comprende componentes cognitivos y lingüísticos complejos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de las tareas. De la calidad de las preguntas que hacemos dependen los conocimientos que adquirimos, ya que hay preguntas que abren la puerta al diálogo y al descubrimiento. Son una invitación a la creatividad y al pensamiento progresivo. De hecho, la posibilidad de formular preguntas requiere de los niños una cierta maduración y un aprendizaje de estas estrategias cognitivas. De aquí la importancia de que la maestra les ayude a formularlas y les ayude a descubrir sus propios intereses de aprendizaje y convertirlos en preguntas.

Al finalizar la sesión queda así formulado lo que los niños quieren saber del ojo:

Tabla 7.1. Lo que los niños quieren saber sobre el ojo.

¿CÓMO SE MUEVE?
¿CÓMO FUNCIONA?
¿CÓMO ES EL PARPADO?
¿CÓMO ES LA PUPILA?
¿CÓMO VE LA PUPILA?
DEL CRISTALINO
DEL IRIS

Una vez propuesto lo que los niños quieren saber, la fase siguiente se dedica a la búsqueda de información.

7.3. Tercera fase: Búsqueda de información

En la tercera fase de la SD del Grupo Didactext, que se corresponde con la tercera del proyecto de trabajo de nuestro estudio, como hemos descrito en el capítulo seis, cada niño escribe la pregunta que quiere saber sobre las diferentes partes del cuerpo humano, en la nota que han redactado colectivamente para este propósito, y la llevan a casa para buscar la información que permita responder a sus preguntas con la ayuda de la familia. Durante tres sesiones, los alumnos exponen a sus compañeros, con la ayuda de la maestra, la información que han obtenido. Con

esta actividad se sigue construyendo un conocimiento compartido, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Mercer, (1997, 2001). No podemos olvidar que todo este conocimiento compartido que se está generando está dirigido a la producción del texto expositivo del ojo con el subtipo pregunta-respuesta, que va avanzando progresivamente con cada paso que se da hacia el texto final.

7.3.1 Las sesiones

Las sesiones del proyecto destinadas a la presentación de la información son, como ya hemos descrito en el capítulo seis: Nº 10. Nº11, Nº12 y Nº 13. En este capítulo describimos únicamente la información sobre el ojo, que han obtenido con el apoyo de la familia.

Recordamos el proceso: los niños han formulado preguntas sobre lo que quieren saber del ojo, escriben una nota a las familias para solicitar su ayuda en la búsqueda de información; cada niño escribe, en el modelo de nota colectiva, su pregunta concreta y la lleva a casa. Finalmente, los niños traen a la clase la información recogida. A continuación mostramos las notas de los cuatro niños que buscaron información sobre el ojo:

PAULA D.

Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudadnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

¿CÓMO SE MUEVE EN LOS OJOS Y EL PÁRPADO?
EL OJO SE MUEVE DENTRO DEL GLOBO OCULAR ES MUY SENSIBLE
Y DELICADO, EN SU INTERIOR HAY CELULAS NERVIOSAS
LOS PÁRPADOS PROTEGEN LOS OJOS -AQUI SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIVEN
PARA MANTENER EL OJO CON HUMEDAD. EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS ESTAN
LAS PESTAÑAS.

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.

Papa y mama, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudadnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

¿COMO CON EL IRIS Y EL CRISTALINO
TIENE FORMAD
EL ELEMENTO
DE COLOR DEL
OJO PUEDE SER AZUL
DE LA IRIS

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.

PABLO

Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudadnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

¿COMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER?
FUNCIONAN COMO UNA CAMARA
DE FOTO. LA LENTE DEL CRISTALINO
NO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN
INVERTIDA DE LOS OBJETOS A TRAVES DEL
NERVIO OPTICO EL OJO ENVIA LA LUZ AL CEREBRO

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.

ÁLVARO

Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudadnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es: ¿ CÓMO VE LA PUPILA ?

ABERTURA - CIRCULAR EN MEDIO -
DEL IRIS DEL OJO POR DONDE
PENETRA LA LUZ AL INTERIOR
DEL MISMO.
↓
de la retina
en la parte posteri
ojo

Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase.

Como se puede observar en los cuatro textos anteriores que los niños han producido con ayuda de su familia, estos poseen variedad y riqueza, así como diferencias en la escritura de los mismos. Estas diferencias en la escritura se deben a los distintos niveles individuales que poseen los niños.

Ahora describimos la actividad consistente en presentar la información a los compañeros, con el propósito de crear un conocimiento compartido sobre el tema, que les servirá para la producción colectiva del texto (Anexo 7). Esta actividad se lleva a cabo durante dos sesiones de la forma siguiente: cada uno de los niños sale y presenta la información al grupo con la ayuda de la maestra. Dicha ayuda se adaptará y su grado de eficacia dependerá del nivel de desarrollo actual de cada niño para esta tarea, es decir, según sean capaces de leer la información con mayor o menor autonomía. Se puede afirmar, por tanto, que a mayor capacidad de lectura por parte del niño, será menor la intervención de la maestra; y, al contrario, a menor capacidad lectora del niño, mayor será la ayuda de la maestra para que el niño presente la información (Vygotski, 1996). Se produce, pues, un traspaso de la información, el adulto, la maestra, en este caso, gestiona dicho traspaso para controlar la capacidad de cada niño en el uso de la información disponible (Rogoff, 1993). En la primera sesión, un niño presenta la información que responde a su pregunta: "¿cómo ve la pupila?" Las interacciones que se producen entre la maestra y los niños en esta sesión son todas interesantes; seleccionamos algunas de las que nos parece que aclaran mejor lo que pretendemos describir, especialmente las

intervenciones de la maestra para crear un contexto de conocimiento compartido en el que los niños, con su ayuda, puedan construir dicho conocimiento.

El esquema de actuación de la maestra para ofrecer la ayuda educativa, es decir, su forma de influir para que los alumnos puedan construir aprendizajes significativos es estable (Coll, Onrubia y Rocha, 1992). El siguiente fragmento muestra un procedimiento de regulación de la actividad conjunta:

M: A ver /Álvaro/

Álvaro: ¿CÓMO VE LA PUPILA?

M: Ahora nosotros vamos a escuchar a Álvaro / Álvaro / a ver / cuál era tu respuesta.

Con respecto a la ayuda educativa que proporciona la maestra a los niños para favorecer la comprensión de los significados, observamos que intenta situarse en el lugar de los niños para desde ahí poder ayudarles mejor en este proceso de aprendizaje. Ella pretende que los niños den sentido a lo que están leyendo, y, que, por consiguiente, puedan llegar a construir de forma individual los significados culturales que comparten de forma social. Mediante el diálogo, los niños van apropiándose de las competencias que les permiten entrar en el mundo de la cultura, a través de un proceso de transición del nivel interpsicológico -social-, al nivel intrapsicológico -individual- (Wertsch, 1988).

Álvaro: (*Sale con el papel y lee*) (PP) *ABERTURA CIRCULAR.*

M: Circular.

Álvaro: (PP) *EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO.*

M: A ver / a ver / yo no me he enterado muy bien / Vamos a leerlo otra vez.

Aitor: Sí / porque yo no he oído.

M: Lo voy a decir un poquito más alto / porque / Aitor tiene el oído malo (*se señala el oído*) // y no oye bien / ¿vale? / la pregunta era /¿CÓMO VE LA PUPILA? (*Álvaro, que sigue de pie al lado de la maestra, lo va diciendo a la vez que ella*) no te pongas detrás de mí / cuando contáis los cuentos sí / para que todos los niños me vean / pero ahora yo quiero /que te vean a ti / y dice //ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO // ¿qué es eso de abertura circular en medio? // no me entero yo muy bien / abertura / ¿de dónde vendrá esa palabra? / Abertura.

Niño: De ave.

M: No, abertura / viene de abierto / de abrir / Abertura *CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO.* Voy a buscar un libro /estamos viendo las palabras / abertura circular / abertura es que está abierto / y circular

/ ¿qué forma tendrá? (*la maestra está buscando en un libro, sentada delante de los niños, a la vez que habla*) / ¿Qué forma será circular? / ¿Quién me lo sabe decir?

Niño: Un círculo.

M: Un circulito que está abierto / y está en el medio // (*señala con la mano*).

Niño: No has dicho lo que es penetra.

M: ¿Qué es penetra? Dice *POR DONDE PENETRA LA LUZ* / lo que penetra / lo que entra / es la luz / Álvaro/ tú sí lo sabías //.

Álvaro: Lo buscamos.

Otra ayuda educativa, que forma parte del esquema de actuación de la maestra, consiste en utilizar libros, objetos, vídeos, ilustraciones, etc., para contribuir a la creación de ese espacio de conocimiento compartido, en el que los conocimientos escolares puedan ser reinterpretados e incorporados progresivamente a los esquemas de conocimiento de los niños. Esta forma de hacer de la maestra posee un gran valor educativo porque fomenta el traspaso de dichos conocimientos a los alumnos mediante un proceso de transformación permanente. De esta manera, los alumnos se pueden ir incorporando a la cultura pública y reconstruir sus ideas previas y sus representaciones. Además, pensamos que estos contenidos son valiosos porque proporcionan información nueva y novedosa y son estimulantes para que los niños puedan establecer relaciones con lo que ya saben acerca del tema. Véase la siguiente muestra:

M: Es que estaba buscando a ver si venía aquí el dibujo / en la página 36 / he mirado el sumario / el índice / y ahora miro el ojo // mirad / aquí he encontrado un ojo grande / grande / (*les muestra el libro*) este es un ojo / pero nuestro ojo / no es de este tamaño / solamente que lo han dibujado / muy grande /muy grande / para que nosotros podamos estudiarlo / y verlo por dentro / que cosas tiene dentro / entonces / el ojo / aquí le vemos / de frente al señor / igual que si nos miramos nosotros a la cara / pero aquí / es como si hubiesen cogido / el ojo del señor // le hubiesen sacado / y le hubiesen dado un corte por la mitad / para que lo veamos por la mitad / el ojo / por dentro / y aquí dentro / esto / el puntito/ es como está puesto así de lado / ésta es la abertura circular / que penetra la luz / y va entrando / para que nosotros podamos ver / eso es que penetra la luz al interior del mismo / cuando dice / al interior del mismo / ¿A quién se refiere del mismo? ///

Niña: Del cristalino.

En lo relativo a los contenidos lingüísticos formales, la mediación de la maestra es similar a la que proporciona para el resto de los contenidos. Ella andamiaja la

actividad para que los niños puedan comprender la utilización y la función de los términos metalingüísticos, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Es que esta expresión igual no la hemos visto otras veces / (*vuelve a leer la respuesta de Álvaro*) *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO //* ¿de quién estábamos hablando?

Niño: Del ojo.

M: Pues cuando dice al interior del mismo / ¿a quién se refiere?

Niños: =XXX= Al interior del ojo.

M: Al interior del ojo / veis algunas veces cuando escribimos para no repetir las palabras para no decir ojo / y otra vez al final ojo/ dice / para que entre la luz al interior del mismo// es otra manera de decir las cosas.

En resumen, creemos que merece la pena destacar que, durante toda la sesión, la maestra pretende conseguir en la interacción con los niños acordar los significados y crear contextos mentales compartidos (Coll y Solé, 1991). Ella está utilizando las técnicas que, según Mercer (1998), usan los profesores cuando intentan guiar la construcción del conocimiento de sus alumnos. Estas técnicas consisten en: obtener conocimientos de los alumnos, dar respuesta a lo que exponen los niños, y explicar las experiencias de clase que comparten los profesores con los alumnos.

A su vez, los niños van construyendo conocimiento a medida que transcurre la sesión. Después de la intervención de varios niños, Álvaro solicita participar de nuevo, como muestra el siguiente fragmento:

Álvaro se levanta, coge un libro, busca y señala en él, a la vez que dice:

Álvaro: Que aquí dentro / está esto otro.

M: Pues léelo tú / ¿qué pone ahí?

Álvaro: Aquí (PP) Aquí XXX

M: (*La maestra lee*) *VISIÓN OFTALMOSCOPICA DE LA RETINA* / pues es la retina / para que veamos lo que tiene la retina / vasos sanguíneos / papila óptica y / macula / y dice que por aquí.

Álvaro: Es que no sale / es que tenía que salir / aquí no está //

M: Es que hay muchos libros / Vamos a ver / tenemos el rincón de libros del cuerpo humano / que podemos venir a ver / todo lo que queramos / algunos niños sólo vienen y los miran / está muy bien / pero los que los van leyendo / se van enterando de más cosas / Y me parece que a Paula le gustan las cosas del cuerpo humano / y lo ve en su casa / ¿no?

Niños: XXX

M: Terminamos / que Paula nos quiere decir algo.

Resaltamos del fragmento anterior, en el que están utilizando un léxico que posee bastante complejidad, que la actividad mental del niño, aunque la sesión continúa, sigue estando ocupada por adjudicar un significado y construir una representación del contenido que ha trabajado (Coll, 1991); para ello busca ayuda en el libro, la profesora le apoya en la interpretación de la información que ha buscado.

En la segunda sesión, los niños presentan la información correspondiente a las preguntas: “¿Cómo son el iris y el cristalino del ojo?” “¿Cómo se mueven los ojos?” El esquema de actuación de la maestra es similar al de la sesión anterior de presentación de la información. Ella comienza esta sesión dando continuidad a lo trabajado en la sesión anterior; para ello invita a los niños a que recuerden la información que han aportado en aquella, como podemos observar en la siguiente interacción:

Álvaro: Sí ya lo he leído.

M: A ver/ Álvaro ya leyó / ¿Cómo ve la pupila? / ¿y cómo veía?

Álvaro: Con la luz.

M: Con la luz /.

Álvaro: Sí / con la pupila.

M: Alguien se acuerda de lo que dijo Álvaro de la pupila / ¿Cómo ve?

N: Con la luz.

M: Voy a leer lo que decía / *ABERTURA CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO* /¿Qué era eso del mismo?, ¿a qué se refería? / ¿Al interior de dónde?

Niño: Del ojo.

Nos parece interesante destacar de la forma de enseñar de la maestra, el trabajo reiterativo que hace: vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos para conseguir que los niños puedan llegar a encontrar el sentido de lo que están trabajando y, por tanto, a construir conocimiento compartido. Consideramos que es una forma adecuada de intervenir, dadas las características evolutivas de los niños con los que estamos trabajando, que requieren que las ayudas y apoyos sean continuadas, o sea, que se les ofrezcan de forma recurrente. Porque, como manifiestan Edwards y Mercer (1988), el establecimiento de un espacio de

conocimiento compartido estimula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro a los alumnos. Es en este espacio de conocimiento compartido donde cada alumno puede llegar a reconstruir sus esquemas e ideas previas, es decir avanzar en la construcción de conocimiento, mediante un proceso de transformación continuado.

Continúa la sesión con la presentación de la información que ha traído otra niña. La maestra lee la pregunta y la niña la respuesta, como atestigua el siguiente fragmento. El diálogo muestra cómo la maestra no acepta cualquier respuesta sino que intenta profundizar para llegar lo más lejos posible con cada persona.

M: Paula R. / vamos a ver qué pregunta / leo yo la pregunta y ella la respuesta / ¿Vale? / Paula R tenía / (*la maestra lee*) / ¿CÓMO SON EL IRIS Y EL CRISTALINO DEL OJO?

Paula R.: (*lee*) /SON / PARTES / DEL /OJO.

M: Atentos / atentos que quiero que me ayudéis / Paula llevaba la pregunta.

¿CÓMO SON EL IRIS Y EL CRISTALINO DEL OJO? Y dice / SON PARTES DEL OJO / ¿vosotros creéis que contesta a esa pregunta? / ¿Cómo son el iris y el cristalino del ojo?

N: No / no.

M: Está preguntando ¿Cómo son o dónde están?

N: Donde están.

M: Paula / ¿Tu qué crees / dice cómo es el iris o el cristalino?

Paula: No.

M: A mi se me ocurre una cosa / que si le llevamos esto otra vez / a mamá o a papá / y lo buscamos un poquito más / ¿qué te parece?

Paula R: Bien.

Del fragmento anterior destacamos cómo la actividad de la maestra se orienta a guiar a los niños mediante un proceso de *apropiación recíproca* (Pontecorvo y Orsolini, 1992) hacia la acción de resolver el problema que se ha presentado. Por su parte, los niños, guiados por las preguntas de la maestra, son capaces de crear contextos mentales compartidos (Coll y Solé, 1991) en los que podrán modificar su conocimiento. En este caso los niños son capaces de distinguir entre lo que son los ojos y el lugar donde están situados.

Finaliza la sesión con la presentación de la información aportada por otra niña. La descripción de la actividad conjunta de la maestra y de los niños, o sea, de lo que hacen y dicen, nos permite analizar el andamiaje que la maestra proporciona a los niños, haciendo preguntas. Ella se involucra activamente en el aprendizaje de los

niños, crea un espacio de intersubjetividad o espacio mental compartido (Wertsch, 1988), mediante el diálogo y la lectura, en el que comparte con los niños los contenidos, las intenciones y las expresiones, es decir, que colaboran y participan en la construcción del conocimiento. Destacamos cómo se usa un lenguaje científico tal y como los niños lo utilizarán después, conforme manifiesta el siguiente fragmento de interacción:

M: A ver Paula P / la pregunta de Paula P es *(lee)* //¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO? ¿Lo sabes decir sin leer / o lo quieres leer? / Escuchamos.

P: *(Lee)* EL OJO SE MUEVE DENTRO DEL GLOBO OCULAR.

M: El ojo se mueve dentro del globo ocular / ¿y qué es eso? *(la maestra coge un libro de encima de la mesa)* este es el libro que trajiste del ojo ¿verdad? / mirad / vamos a ver lo que ha traído el ojo / *(muestra el libro a los niños)* aquí tenemos / vamos a ver dónde nos viene lo del globo ocular / mirad/ veis aquí este ojo /

N: Sí.

M: Pues todo eso blanco / todo /todo/ toda la bolita esa/ se llama / el globo ocular / por eso dice que se mueve en el globo ocular / dice *(lee)* / EL OJO SE MUEVE DENTRO DEL GLOBO OCULAR / ES MUY SENSIBLE Y DELICADO. EN SU INTERIOR HAY//

Paula P: CÉLULAS NERVIOSAS.

7.4 Cuarta fase: Producción del texto

En la cuarta fase de la SD del Grupo Didactext se produce el primer borrador del texto. En nuestro estudio, en esta fase se lleva a cabo la producción misma del texto; de forma recursiva se accede al conocimiento, se planifica, se redacta, se revisa en cada una de las sesiones.

Los niños, sentados en corro, y la maestra, colocada delante de ellos, con una pizarra, escriben durante cuatro sesiones el texto del ojo. En cada una de estas sesiones se lleva a cabo, de forma recursiva, como hemos señalado, la SD para el proceso de escritura; esto es, los niños y la maestra acceden al conocimiento, planifican, escriben y revisan el texto que están produciendo. Hay que tener presente que ,antes de llegar a esta fase de producción, los niños y la maestra han realizado otras actividades de escritura, como hemos venido describiendo en este capítulo y en el capítulo seis, actividades que han hecho posible y han facilitado la escritura del texto que nos ocupa. Recordamos que en el capítulo seis hemos descrito cómo se desarrolla el proyecto de trabajo sobre el cuerpo humano

(Hernández, 1998). Los niños eligen un tema, expresan lo que quieren saber sobre el mismo, y cómo son capaces, con la ayuda de la maestra, de concretar el tema general del ojo en preguntas sobre lo que querían saber del mismo. Por lo tanto, al describir la SD del ojo, vemos que las tres sesiones de producción del texto están interrelacionadas con las cuatro del proyecto en las que los niños formulan las preguntas, y comparten con los compañeros la información que han obtenido sobre sus preguntas al grupo.

7.4.1 Las sesiones del proceso de escritura del texto del ojo

En las sesiones 16, 17, 18 y 19 la maestra y los niños llevan a cabo el proceso de la escritura del texto (Anexo 8). El propósito de las mismas, como se ha reiterado, es llegar a producir un texto expositivo sobre el ojo, con el subtipo pregunta-respuesta, a partir de la información que los niños han aportado.

Este texto es el segundo que producen, ya que primero han escrito el texto del cerebro. Ello conlleva que los niños ya han adquirido experiencia y que han generado un conocimiento compartido con la maestra del proceso de escritura, con sus correspondientes fases recursivas (acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión) (Grupo Didactext, 2003).

Sesión Nº 16

Esta sesión da comienzo a la fase de producción del texto. Como hemos manifestado en el capítulo seis, en esta fase de escritura del texto se accede, de nuevo, a los conocimientos de los niños, se planifica, se escribe y se revisa en cada sesión. La maestra comienza la sesión, con su esquema de actuación habitual: da continuidad a las sesiones anteriores, recuerda la funcionalidad de la escritura y vuelve sobre los contenidos que los niños ya han presentado en la fase anterior sobre el ojo. Destacamos, una vez más, que, en la actuación de la maestra están presentes la continuidad, la reiteración. En este momento, es interesante la forma en que accede a los conocimientos de los niños. Vuelve a actualizar los contenidos sobre el ojo. Ya ha pasado algún tiempo desde que los niños presentaron la información al grupo y es necesario volver a actualizar el contexto de construcción del significado (Edwards, 1996). El siguiente fragmento atestigua lo que venimos diciendo:

M: Bueno / la de cosas que vamos a aprender / la de cosas que podemos contar a otros / vamos a ver / lo tengo aquí escrito / ¿sabéis para que lo tengo escrito?

Niño: Para que no se pierda.

M: Para que no se pierda / para que no / se olvide. Y yo tengo aquí escrito / después de la cabeza venia / el cerebro / el cráneo / los ojos / la pregunta de Álvaro era / ¿CÓMO VE LA PUPILA? / ven para aquí / Álvaro /

Niño: Mª José / que dijiste ayer que lo primero íbamos a leer la información.

Ella retoma la información. Esta forma de actuar ayuda a los niños a reflexionar sobre lo que se está planteando: se está haciendo una pregunta sobre la funcionalidad de la pupila; y se contesta a lo que es la pupila, como manifiesta la maestra:

M: Lo voy a leer yo / un poquito más rápido / dice Álvaro (*lee*) / ¿CÓMO VE LA PUPILA? y dice / *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO* / era ¿cómo ve? / o está diciendo ¿cómo es la pupila? / vuelvo a repetirlo / porque a veces tenemos que escucharlo / dos veces / tres / cuatro / hasta que nos enteramos bien de lo que estamos escuchando.

La maestra intenta involucrar a los niños en el desarrollo de la actividad de enseñanza y de aprendizaje para que encuentren el sentido. Para ello solicita su colaboración y guía la participación del niño sobre el contenido. Pero, en esta gestión conjunta de la actividad (Rogoff, (1984), la maestra y los niños ejercen funciones diferentes, si bien necesarias e interconexionadas: ella usa las palabras de los niños que le sirven de enlace en el dialogo.

A medida que avanza la sesión se va notando en las participaciones de los niños, que han ido modificando su conocimiento sobre el tema y que han construido significados más precisos, como podemos observar en la siguiente interacción:

M: ¿Pero qué?

Niño: (PP) Pero dijo que si miras mucho a la luz la pupila se te vuelve muy pequeña.

M: ¿Qué?

Álvaro: Que mi padre ayer por la noche me dijo / que la pupila trabaja menos por la noche que por el día.

La intervención de otro niño da a la profesora la oportunidad de reformular el contenido que está presentando, como vemos a continuación:

Rodrigo: Pero / ¿Y qué es la retina?

M: ¿Qué es la retina? / buena pregunta / es la parte posterior del ojo / donde se refleja / lo que nosotros estamos viendo / es otra parte del ojo / Rodrigo / pero como la pregunta era / ¿Cómo ve la pupila? / a lo mejor en lugar de cómo ve la pupila / tenemos que escribir con lo que tú has traído Álvaro cómo es / aquí contesta ¿cómo ve? o ¿cómo es?

Álvaro: Cómo es.

M: Vale / ¿cómo es? / aquí tendremos que cambiar esa pregunta / (*mirando a Álvaro*) ¿vale? / / Álvaro / siéntate.

La intervención de otra niña da lugar a nuevas interacciones en las que podemos observar la ayuda que le ofrece la maestra para que ella pueda llegar más lejos. A su vez, se manifiesta que la experiencia anterior de la niña sirve para profundizar y dar sentido al propio texto.

Paula P: ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO?

M: (*Mira a Paula que se ha colocado a su lado*) ¿cómo se movían los ojos? / cuéntaselo tú a los niños / ¿te lo sabes? / ¿Cómo se mueven los ojos? / a ver.

Paula P: Con el globo ocular.

M: Es que el ojo y el globo ocular es lo mismo / todo junto / el globo ocular es el ojo / luego movemos el globo ocular / y entonces es el ojo lo que se mueve /// A ver / un momentito / porque habéis sido muy listos / y enseguida habéis averiguado /que los párpados protegen a los ojos / pero es que / Paula P también pone otra cosa / aquí (PP) / que no sé si la sabéis vosotros / fíjate / dice / (*lee*) / *LOS PÁRPADOS PROTEGEN LOS OJOS / Y AQUÍ SE FORMAN LAS LÁGRIMAS QUE SIRVEN PARA MANTENER EL OJO HÚMEDO* / con humedad / ¿qué es lo que ocurre? / que cuando se nos mete algo en el ojo / se nos ensucia / ¿qué pasa / Paula?

Paula P: (PP) Pues que echas lágrimas y se limpia.

Sesión Nº 17

Con esta sesión comienza el proceso de producción del texto del ojo. Durante tres sesiones, la maestra y los niños llevan a cabo dicho proceso de escritura colectiva. En cada una de las sesiones tienen lugar simultáneamente las operaciones de escritura: acceso al conocimiento, planificación y revisión del texto. También en cada sesión se utiliza la lectura con diferentes funciones. Finaliza el proceso con el siguiente producto final o texto definitivo:

Tabla 7.2. El texto final del ojo.

EL OJO
¿CÓMO ES LA PUPILA?
ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO, LLEGANDO HASTA LA RETINA.
¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?
CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN.
¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS PÁRPADOS?
PARA PROTEGER LOS OJOS DEL POLVO, ARENA, AGUA ETC. EN LOS PARPADOS SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIRVEN PARA MANTENER EL GLOBO OCULAR CON HUMEDAD. EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS ESTÁN LAS PESTAÑAS.
¿CÓMO FUNCINAN LOS OJOS PARA VER?
FUNCIONAN COMO UNA CÁMARA DE FOTOS.
LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS.
A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENVÍA LAS ONDAS DE LUZ AL CEREBRO.

Presentamos una selección de los momentos clave en los que se va formando el texto. La maestra y los niños escriben los textos con un esquema en el que destacamos que, como venimos diciendo, establece continuidades, vuelve sobre lo dicho. Para no repetir, dada la cantidad de recurrencia, hemos seleccionado únicamente lo que nos parece imprescindible para la comprensión del itinerario que sigue la construcción del texto.

La maestra inicia la sesión dando continuidad a la sesión anterior; en los siguientes términos:

M: Vamos a empezar / o mejor dicho / vamos a continuar con / la siguiente parte del cuerpo / que era el / los

N: Ojos.

La docente centra el tema y escribe la información correspondiente a la pregunta ¿cómo ve la pupila? A la vez que escribe, como es habitual en su plan de actuación, va diciendo en voz alta lo que hacen ella y los niños para favorecer su comprensión y guiar la composición del texto, ayuda a preparar el texto intentado, es decir, los enunciados orales para ser escritos (Camps, 1994a):

M: Ahora vamos a ver con la información que tenemos del ojo / qué es lo que podemos escribir // Voy a buscar la información / un momentito / escribo / *¿CÓMO ES LA PUPILA?* / me habéis ayudado muy bien a poner el signo de interrogación / abrir signo de interrogación / cerrar signo de interrogación / y ahora / cómo contestamos a la pregunta // *¿CÓMO ES LA PUPILA?* (*lee la información que ha traído Álvaro*) *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS*//.

Después de leer la información aportada por un niño, les plantea *¿cómo pueden empezar a escribir?* Una niña le responde “abertura circular”. La maestra escribe, a la vez que va diciendo en voz alta, el texto intentado, y lo que escribe. A su vez, los niños se van anticipando y participan en la escritura del texto, como atestigua el siguiente fragmento de interacción:

M: Voy a escribir “abertura” (*escribe*) A: BER: TU-RA / (*lee*) *ABERTURA* “circular” (*escribe*) CIR-CU-LAR: / (*lee de nuevo*) *ABERTURA CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS /* (*escribe*) EN MEDIO / otra palabra //
Niños: “Del iris.”
M: “Del iris/ (*Escribe*) DEL-IRIS //.

Ella insiste en que los niños comprendan lo que están escribiendo y le den sentido, como manifiesta el siguiente fragmento, en el que la maestra utiliza la estrategia de expandir, reformulando, es decir, de añadir palabras a la respuesta de los niños sin variar el significado, como demuestra el siguiente fragmento de interacción:

M: Vamos a ver / *¿Se entiende?* / *¿Qué dijimos que quería decir abertura?*
Niño: =XXX= Que era un circulito abierto.
M: Circular / *¿A qué se refería?*
N: =XXX= El círculo.
N: =XXX= En el medio del iris.
M: Que está / en medio del iris / que está colocado /en medio / del iris / pero / *¿está bien dicho?*

La maestra, siguiendo su esquema de actuación de recursividad, vuelve a retomar la pregunta para guiar a los niños en la reformulación de la respuesta más adecuada. Los niños, a su vez, formulan el texto intentado, en los siguientes términos:

M: ¿Os suena bien cuando empezamos contestando a la pregunta? / ¿cómo es la pupila?
“Abertura circular”.

Niño: Es.

M: “Es una abertura circular?”

N: “Es una abertura circular”.

N: =XXX= “ Es una.”

M: Entonces escribo aquí / ES UNA (continua diciendo el texto intentado) ABERTURA
CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS

Niño: ojo /.

Destacamos en este proceso de producción del texto el uso continuo y recurrente de las cuatro habilidades lingüísticas básicas por parte de la maestra: escucha a los niños, escribe y lee con diferentes funciones, para continuar el texto, para completar la información. El siguiente fragmento de interacción muestra cómo utiliza la lectura para evitar repeticiones en el texto y para completar la información, o sea, para mejorarlo:

M: (Lee el texto escrito señalando con el rotulador) / ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN
MEDIO DEL IRIS DEL OJO / coma / POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL
MISMO // del ojo / en lugar de volver a repetir otra vez / al interior del ojo / por eso / pone el
mismo / pero / al interior del mismo / yo he visto / en los libros / que decía que cuando penetra
la luz / va al interior / pero va a una parte del ojo / que se llama // (L) la retina

M: A ver / ¿qué palabra he dicho?

Niños: “A la retina”.

En lo referente a la escritura, la maestra también utiliza la recursividad en su esquema de intervención. Cada vez que escribe algo, primero, con la colaboración de los niños, dice el texto intentado, y anticipa los aspectos formales y tipográficos que va a utilizar para que los niños se den cuenta; también al estar escribiendo va diciendo muy despacio las letras que va escribiendo para favorecer en los niños la relación sonido-letra. El siguiente fragmento de interacción lo testifica:

M: (Lee) AL INTERIOR DEL MISMO, LLEGANDO //

Niños: A.

M: ¿A o hasta? ¿A o hasta?

Niños: Hasta.

M: Hasta, lleva una mudita / (escribe) HASTA.

Niña: “La retina”.

M: Qué contenta está la h / A ver / “retina” / RE:-TI:

Niño: Una rayita.

M: Una rayita / que no me cabe / NA // lo he podido partir por ahí //

Niño: *RETINA*.

Para la escritura de la segunda pregunta, el esquema de actuación de la maestra es muy similar, describimos solamente los aspectos que consideramos que aclaran mejor su forma de actuar.

M: Vamos a ver / la de Paula P / (*coge la pregunta de Paula P y lee*) *¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO?* / habrá que escribirlo también / teníamos dos preguntas del ojo.

La maestra se detiene y vuelve de nuevo a la pregunta que ya tienen escrita y la lee. Subrayamos su forma de proceder ya que esta relectura de lo escrito le permite hacer una revisión del texto. Revisión que la lleva a plantear a los niños hacer una reformulación del mismo, como se puede observar a continuación:

M: (*Lee el texto que tienen escrito*) */¿CÓMO ES LA PUPILA? / ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO // EN MEDIO DEL IRIS* / si estamos hablando del ojo / a lo mejor este ojo ya me sobra / *ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS*
Niño: Del ojo.

M: Si estamos hablando del ojo / ya se supone que está en el ojo / ¿no? / ¿si o no? A lo mejor no hace falta que repitamos ahí ojo (*vuelve a leer el texto*) / *ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO; LLEGANDO A LA RETINA* / a lo mejor este ojo de aquí / habría que mejorarlo / cuando lo volvamos a leer mañana lo mejoramos /

La escritura de la pregunta de la niña sigue el proceso de escritura reiterativo de las preguntas anteriores, pero en este caso la maestra dirige la atención de los niños a los aspectos tipográficos, formales y ortográficos de la escritura, como se muestra a continuación:

M: Otra pregunta / voy a escribir la pregunta de Paula / a ver la pregunta de Paula P / cómo era / ¿Qué pongo al empezar la pregunta?

N: =XXX= Signo de interrogación

M: Signo de interrogación / *¿CÓMO SE*

Niña: La tilde en la o.

M: ¡Ay! / la tilde en la o / gracias / en la primera o / *CÓMO SE / MU-E-VEN / CÓMO SE MUEVEN / LOS OJOS / los ojos / otra palabra /*

N: Y

M: Y EL otra palabra / "párpado" PAR-PA-DO / y ¿qué hago ahora?

Rescatamos la siguiente intervención de un niño, porque proporciona a la maestra la oportunidad de plantear una forma diferente de hacer preguntas:

Niño: Está repetido "cómo."

M: A lo mejor / lo podíamos decir / en lugar de preguntar siempre "cómo" / lo podíamos preguntar de otra manera / a ver / piensa haber cómo lo podemos decir.

La maestra da por terminada la sesión con los siguientes términos:

M: ¿Vale? / ¿Cómo se mueve? / ¿Estamos cansados? ¿Cortamos?

Sesión Nº 18

La maestra, como es habitual, inicia la sesión estableciendo continuidad con la sesión anterior; para ello lee el texto que ha permanecido escrito en la pizarra. Esta lectura de la maestra le sirve, además, para volver a revisar el texto. Dicha revisión provoca una reformulación de lo que tienen escrito, como vemos en la siguiente interacción:

M: Voy a leer lo que tenemos / el título / del ojo / arriba en el centro / y lo subrayamos / *¿CÓMO ES LA PUPILA? ES UNA ABERTURA / CIRCULAR / EN MEDIO DEI IRIS DEL OJO* / del iris del ojo / ¿es que hay iris en más sitios o / solamente lo hay en el ojo?

N: En los dos ojos.

M: En los dos ojos./¿pero hace falta que digamos en medio del iris del ojo / o cuando estoy diciendo en medio del iris ya sé que me estoy refiriendo al ojo? ¿Sí o no? / ¿podríamos suprimir esto del ojo? / *ES UNA ABERTURA / CIRCULAR / EN MEDIO DEI IRIS POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO.*

Niña: Eso suena mejor.

La maestra aprovecha la intervención de un niño para reiterar el valor de las revisiones de los textos y para qué sirven. Ella lo expresa en los siguientes términos:

Pablo: Tienes que arreglar esa coma (*señala el lugar de la coma en el texto*).

M: ¡Ah! / Esta coma / aquí sola no hace nada / ¿Verdad?

Pablo: No lo tienes que echar para allá.

M. Es que como esto es en sucio / esto cuando lo empujemos para allá / ti /ti /ti/ aquella se viene para acá / Esto es en sucio / es que los trabajos siempre hay que hacerlos / primero se escriben / luego se corrigen / esto que estamos haciendo ahora / es corregirlo para / mejorarlo / y a lo mejor todavía / cuando lo volvamos a leer / nos damos cuenta / que sabemos más cosas / y las queremos poner.

Una vez más, aparece la concepción epistémica de la lectura y de la escritura que tiene la maestra (Miras, 2008), lo que significa que, para ella, leer y escribir son herramientas insustituibles para ayudar a los niños a construir conocimiento; a la vez que les ayudan a adquirir las características lingüísticas del género de exposición de información; y que las distintas habilidades lingüísticas hablar y escuchar, leer y escribir están interrelacionadas. En coherencia con esta concepción, en este estudio, la maestra lee para completar la información; habla para explicar a los niños lo que se está leyendo, preguntar para invitarlos a participar; escuchar sus respuestas y ampliarlas, expandir la información y el texto, etc. Además, escribe para acceder al conocimiento, para planificar, para redactar, para revisar y para reescribir las reformulaciones. Esto significa que los niños están adquiriendo simultáneamente conocimientos para ser escritos y las características del género escolar, del texto expositivo, y del subtipo pregunta-respuesta que va a transmitir dicha información, como atestigua el siguiente fragmento de interacción:

M: Yo voy a leer una cosa // ahora os lo voy a leer lo que tiene por dentro / tiene aquí //

Niña: El cristalino.

M: El cristalino // ¿éste es el cristalino?

N =XXX= si / no.

M: ¿Y esto entonces qué es?

N El iris I .

M: ¡Al cerebro! / Luego vamos a ver qué es esto que tienen aquí/

Niño: Son los músculos.

M: Son los músculos / si señor / estos son los músculos / que ¿sabéis para qué sirven esos músculos?

Niña: Sí / para tenerlo quieto.

Durante un tiempo continúa la lectura, las explicaciones de la maestra, y las intervenciones de los niños. La maestra en todo momento está relacionando la información nueva, que está leyendo en los libros, con la que los niños ya poseen, que se ha aportado al grupo para compartirla. Juntos están construyendo el texto, pero también el conocimiento sobre el ojo, de forma que avanzan en los dos sentidos, en la construcción de conocimiento sobre el ojo, y en la construcción de conocimiento sobre el texto que lo trasmite. Destacamos, en el siguiente fragmento de interacción, cómo la niña manifiesta saberes que ha deducido o construido a partir de las cosas que se dicen. Este es el valor de la construcción colectiva:

M: Vamos a ver / Pablo se llevó a casa una pregunta /que decía / ¿CÓMO VEMOS? // y ahora estamos viendo ¿cómo vemos? // ¿Alguien sabría decirme / señalando aquí / cómo vemos? /

Niña: Con la pupila.

M: A ver / ¿solamente con la pupila veo? / Paula /¿Tu si sabrías decírnoslo? / ven para acá //¿qué pasa para que nosotros veamos? /

Paula R: (PP) Con la luz de la retina.

M: ¿Con la luz de la retina? / ¿la retina tiene luz?

N: ¡Nooo!

Paula R: Que entra.

M: ¿Qué entra por dónde?

Paula R : Por la cornea.

M: Por la cornea / pasa por la cornea / ¿y entra por dónde?

Niño: Por el cristalino.

Paula R: Por la pupila.

M: Por la pupila / la pupila era el agujerito / ¿verdad?/ de la pupila ¿pasa?

Paula R: Al cristalino.

M: Al cristalino / y del cristalino / esa luz ¿llega?

Paula R: A la retina.

M: A la retina / y la retina que tiene las terminaciones nerviosas // le manda / por el nervio óptico / ¿llega la información?

Paula: Al cerebro.

M: Al cerebro / que hace que esa luz / la transforme / en la imagen que estamos mirando / viendo /.

Niño: Y luego se la devuelve.

M: Y luego se la devuelve / y por eso lo vemos / se lo devuelve al ojo y // vemos.

Niña: Mª José / Mª José.

M: Dime.

Niña: (PP) Las terminaciones nerviosas son rapidísimas.

Avanza la producción escrita, van a escribir el texto correspondiente a otra de las preguntas que se habían planteado sobre el ojo. Señalamos que la maestra propone hacer preguntas distintas sobre el movimiento de los ojos y de los párpados, para conseguir que el texto que va a producir sea más preciso, como atestigua el siguiente fragmento de interacción:

M: Vamos a ver si podemos contestar ya a la que decía / ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS /

Niños: Y EL PÁRPADO?

M: Y EL PÁRPADO A ver / Paula / ven para acá / (*se levanta Paula P y se coloca al lado de la maestra*) Vamos a escribir cómo se mueven los ojos / ¿de acuerdo? / a ver // yo he pensado / una cosa / que podíamos decir / cómo se mueven los ojos / y / luego otra / cómo se mueven los párpados / ¿os parece?

Niños: Si / vale.

M: Venga / entonces voy a quitar de aquí / PÁRPADOS / y vamos a dejar solamente // a escribir/ “¿cómo se mueven los ojos?” / ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS ?// ¡

Niño: ¿Y el párpado?

M: El párpado lo contestamos con otra pregunta// Muy bien / voy a arreglar esto / (*borra párpados y deja así la pregunta*)// ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS? // a ver / ¿Cómo se mueven los ojos?

Niño: Lo de abrir la interrogación es un poco grande /.

Niño: Ya lo sé y el otro no.

M: ¡Ay! / espera // espera / que tengo yo otro libro / donde he visto /// (*busca el libro y se lo muestra*) mirad / mirad que bien / se ven aquí / en este ojo / los músculos del ojo // ¿no veis? / estas cositas / que se ven de color rosa / este es el ojo / y estos son los músculos / que están por la parte de detrás del ojo / que son los que hacen ¿que se?

Niños: Mueva.

M: Mueva / lo dice aquí / mirad /(*lee*)// CADA OJO ES MOVIDO POR SEIS MÚSCULOS .

Niño: Seis.

Después, tiene lugar una rica interacción, en la que la maestra sigue completando la información de la niña, e invita a los niños a participar. Ella pretende dos cosas: i) que los niños comprendan que los músculos son los agentes del movimiento del ojo; para ello les guía, con el apoyo del libro, en un recorrido por las distintas partes del ojo en las que los músculos influyen en su movimiento; y ii) la planificación del texto intentado que va a ser escrito. Como podemos observar en el

siguiente fragmento de interacción, los niños proponen el texto intentado con la ayuda de la maestra:

M: Tenemos seis músculos para los dos ojos o ¿cada uno tiene seis?

Niños:="cada uno tiene seis"=

M: Escribimos / "cada ojo tiene seis músculos" / ¿si o no?

M: Venga escribimos // Paula nos había traído la información del / párpado / del ojo / pero le faltaba lo de los músculos / para moverlos / ¿verdad? / entonces / ¿cómo escribimos? / Paula / ayúdame / ¿qué escribimos? / ¿cómo se mueven los ojos?

Paula: "Con los seis músculos".

M: Pero / Cómo decimos / empiezo / "con los seis músculos" ¿así? o ¿cada ojo?

Niños: Cada ojo.

Una vez planificado el texto intentado, la maestra escribe el texto con el esquema de actuación habitual, demanda la participación de los niños, verbaliza las acciones que va realizando, lee cada vez que escribe algo nuevo para dar continuidad al texto, como se puede ver a continuación:

M: Pero / Cómo decimos / empiezo / "con los seis músculos" ¿así? o ¿cada ojo?

Niños: Cada ojo.

M: CA-DA otra palabra / ojo/ O-JO // *(lee)* CADA OJO.

Niños: "Tiene".

M: "Tiene" / *(escribe)* TI-E-NE.

Niños: "seis".

M: SEIS /.

Niños:="XXX= "Músculos".

M: "Músculos" / *(escribe)*/ MUS-CU-LOS // ¿qué pasa? / y ¿dónde están colocados / esos músculos?

Niño: "En el globo ocular".

M: "En el globo ocular" /*(escribe)*/ GLO-BO-O-CU-LAR.

M: Vamos a ver si se entiende ya.// *(lee)* ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?

CADA OJO / TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR / ¿y lo? //

Niños: "Mueven".

M: Y "lo mueven" // *(escribe)* Y LO / MU-E-VEN / *(lee)* CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN / ¿ya sabemos cómo se mueve el ojo?

Niños: Siii.

El proceso de escritura del texto no es lineal sino recursivo. Con su mismo esquema de actuación la maestra ayuda a los niños a encontrar el sentido de los aprendizajes que realizan tanto sobre los contenidos, como sobre el texto expositivo. Esta es la función epistémica de la escritura. La maestra vuelve una y otra vez sobre los contenidos que están trabajando, y ayuda a los niños a establecer las relaciones imprescindibles entre la tarea escolar y la funcionalidad e interés social de la misma. El siguiente fragmento de interacción testimonia cómo los niños van construyendo conocimiento y son capaces de generalizarlo a situaciones nuevas:

Niño: M^a José ¿Por qué no pones el número seis?

M: Porque cuando escribimos / un texto / letras / y aparece el nombre de un número / lo escribimos con letras / porque estamos escribiendo / ¿vale?

Niño: En el cerebro / pusiste el número de cuánto pesaba.

M: Claro / es cierto / cuando pusimos la cantidad / porque era un número también muy largo / y así era más fácil que se os quedara grabado / viendo / lo de 1000 / 300.

N: 50.

M: 50.

N: =XXX= gramos.

Continúa el proceso de producción escrita con la escritura de otra pregunta. En este caso, acuerdan reformular la pregunta, como demuestra el siguiente fragmento:

M: ¿Cómo era la otra pregunta de los párpados? / (*Escribe*) ¿ POR / QUÉ SE MU-E-VEN /LOS PÁR-PA-DOS? / ¿por qué se mueven los párpados / Paula? / díselo a los niños /

Paula: (PP) Cerrar el ojo.

M: Cerrar el ojo / y ¿por qué cierra el ojo? /¿para /?

Niño: Para protegerlo.

M: Para proteger / el ojo / luego / ¿por qué se mueven los párpados? o ¿para qué se mueven? / ¿Qué os parece que pongamos / por qué / o para qué?

Niños: Para qué.

M: Pues quito el *POR* y pongo "para". PARA /¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS OJOS? / ¿Cómo has dicho / Paula? ¿PARA QUÉ?

Paula: "Para protegerlos".

M: Para protegerlos / ¿para proteger qué?

Paula: El ojo.

M: Pues venga / escribo /*PARA* ¿para qué? / ¿para qué hemos dicho que se mueven los párpados?

Niño: “Para proteger el ojo”.

M: Escribo/ PRO-TE -GER / LOS / OJOS / ¿y de qué los protegemos?

Paula: “Del polvo”.

Niño: “Arena”.

Niño: “Agua”.

M: Escribo /DEL POLVO / ARENA / AGUA /

Como venimos reseñando, el proceso de participación guiada de la maestra ha permitido a los niños no sólo apropiarse de los contenidos sobre el ojo, y también de los conocimientos sobre la escritura del texto que organiza esos conocimientos, sino generalizarlos a otras situaciones, como demuestra el siguiente fragmento en el que los niños relacionan los tres puntos suspensivos con la palabra etcétera:

M: Luego / le puede proteger de muchas cosas // para proteger los ojos del polvo / arena / agua / ¿Quién se acuerda de lo que poníamos el otro día cuando pueden ser más cosas y no seguimos poniéndolas?

Niño: Un puntito.

M: ¿Un puntito / se ponía?

Niña: Tres.

M: Tres puntitos / poníamos tres puntitos / o

Niño: Puntos suspensivos.

Niño: e / t / u/

Niños: =XXX= e / c / t

Niño: Cetera.

M: etcétera / e / t / c. / de las dos maneras // he puesto tres puntos / o quito los puntos y pongo / e / t / c. / etc. / pero se dice etcétera.

Continúan el proceso de escritura de la pregunta “¿Para qué se mueven los párpados?” La maestra intenta que los niños planifiquen el texto y propongan el texto intentado a partir de la información que la niña ha aportado. Ella, con sus mediaciones, guía a los niños en el proceso de producción del texto, como atestigua el siguiente fragmento:

M: Paula también ponía aquí en la nota / (lee) *QUE LAS LAGRIMAS SIRVEN PARA MANTENER EL OJO CON HUMEDAD* //.

Niño: Sí.

M: Paula // díselo otra vez más fuerte /que no se han enterado.

Paula: (PP) “Mantener el ojo con humedad”.

M: Lo escribimos / “en el parpado se forman las lagrimas que sirven para mantener el ojo” //.

N: “con humedad” /.

M: Escribo // *EN LOS PÁRPADOS SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIRVEN PARA MANTENER EL OJO CON HUMEDAD*.

Sesión Nº 19

En esta sesión termina el proceso de escritura del texto del ojo. La maestra, para seguir avanzando en la escritura del mismo, da continuidad a las sesiones anteriores y contextualiza el tema; para ello escribe en la pizarra EL OJO. Con esta escritura del título del texto está ayudando a los niños a situarse en el tema y a tenerlo presente durante el proceso de producción. A continuación, la maestra solicita la participación del niño que tiene información sobre la pregunta “¿cómo funcionan los ojos para ver?” El niño sale y lee la información a sus compañeros, con la ayuda de la maestra. Al finalizar la lectura, la maestra completa la información presentada por el niño, a la vez que les muestra el funcionamiento del ojo en un globo ocular desmontable y en uno de los libros que han traído a clase. Después comienza el proceso de escritura de esta última pregunta. En primer lugar, escriben la pregunta, como testifica el siguiente fragmento de interacción, en el que la maestra solicita la participación de los niños, pidiendo su ayuda. Los niños dicen el texto intentado, y ella lo escribe, a la vez que verbaliza lo que va haciendo; este acompañamiento oral de la escritura, es muy interesante desde el punto de vista educativo, ya que está ofreciendo a los niños la oportunidad de apropiarse de las estrategias, es decir, está haciendo visibles para los niños procesos y acciones que de otra manera pasarían inadvertidos; véase el siguiente fragmento:

M: Vamos a escribir la pregunta de Pablo / Decía / *¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER?* // Me tenéis que ayudar / ¡eh!

N: “Cómo funciona”.

M: (*Escribe*) COMO / otra palabra.

Niña: Con tilde en la o.

M: *(Lee)* CÓMO / *(escribe)* FUN-CIO-NAN / LOS / OJOS / PARA // VER: / *(los niños dictan a la maestra lo que tiene que escribir (lee) / ¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER / ¿qué me falta?*

Niño: Cierra la interrogación.

M: Sí / porque no he cerrado la pregunta / ¡cierro la interrogación!

Continúa la escritura del texto de forma similar. La maestra comenta a los niños que va a escribir la información que el niño ha traído. El proceso de escritura es el habitual, la maestra intenta respetar el texto aportado por el niño, y así se lo explicita en este caso; la maestra dice primero el texto intentado, y los niños participan en su escritura. Ella se detiene cada vez que escribe una palabra, lee lo que tiene escrito, solicita la colaboración de los niños, tanto para los aspectos tipográficos y formales como para los lingüísticos. Lo ilustramos con la siguiente interacción:

M: *(Lee)* / FUNCIONAN COMO UNA CAMARA DE FOTOS / yo voy a escribir lo que puso aquí Pablo / ¿vale? / y luego miramos a ver / vamos a contestar ¿CÓMO FUNCIONAN? “funcionan” / escribo / FUN / “ci” / ¡ah! / ¡ah! /

Niño: z.

M: Suena la z pero / no / porque luego va la i, FUN-CIONA / “como” / otra palabra / escribo / CO-MO / “una”.

Niña: Tilde en la o.

M: ¡Ah! ¡Muy bien! / *(lee)* / FUNCIONA / COMO UNA / “cámara de” *(escribe)* CÁMARA DE N: “fotos”.

M: *(Escribe)* FOTOS // A ver / Pablo tenía así / COMO UNA CÁMARA DE FOTO / y os habéis dado cuenta de que es más correcto decir / cámara de fotos / porque las cámaras no son para hacer una foto sola / sino que son para hacer / fotos.

Niño: Varias.

La maestra se detiene para ajustar la ayuda a la dificultad que presenta el contenido que tienen que escribir, en este momento; para ello demanda explícitamente la atención de los niños de la siguiente manera:

M: Ahora dice / *LA LENTE DEL CRISTALINO* / a ver / a ver / espera / espera / me tenéis que escuchar/ porque es que dice / *FUNCIONA COMO UNA CÁMARA DE FOTOS* /

A continuación, formula una pregunta para que los niños puedan relacionar el funcionamiento del cristalino con una cámara de fotos. Es la siguiente:

M: ¿Tiene que ver algo la lente del cristalino con / cómo funciona? /

Pero continúa el proceso de escritura sin dar respuesta a esta pregunta y se centra en la parte formal de la escritura; en concreto, en los signos de puntuación. Lo hace así:

M: Voy a seguir escribiéndolo / porque está bien dicho / ¿pero qué tendré que hacer aquí / después de fotos?

Niño: Puntitos.

M: ¿Qué tendré que hacer?

N: XXX.

Niña: Un punto.

M: ¡Un punto! / porque esto está muy bien dicho / y lo que viene después también / pero no tiene nada que ver / que funciona como una cámara de fotos /

Sigue el proceso de escritura de la forma habitual; la maestra lee lo escrito para que los niños puedan anticipar el texto intentado con coherencia y cohesión, de la siguiente manera:

M: y ahora dice (*lee*) / *LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA* / pues vamos a ver / “la lente” / escribo / LA / LEN-TE / / seguimos (*lee*) / *LA LENTE DEL “cristalino” CRIS-TA-LI-NO* / (*lee*)/ *LA LENTE DEL CRISTALINO “forma”* / ¿dónde? / otra palabra (*escribe*)/ FOR-MA “en la retina” / estoy leyendo lo que pone aquí Pablo / ¡Eh! / (*Escribe*) EN / LA / RE-TI-NA /

Dentro de su esquema de mediación en el proceso de escritura, hemos dicho que la maestra lee lo que escribe. El siguiente fragmento testimonia cómo la maestra, por medio de la lectura del texto ya escrito, ayuda a los niños a construir el conocimiento de cómo funciona una lente, formando una imagen invertida.

Llamamos la atención sobre la reflexión que hace a los niños sobre la forma de escribir la palabra objetos; señala que en este caso:

M: (*Lee*) *LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA / UNA / ¿una qué?*

Niña: "Imagen".

M: "Imagen" I-MA-GEN.

Niño: "Invertida".

M: "Invertida" / otra palabra / IN / con v / IN-VER-TI-DA / ¿qué quería decir invertida?

Niño: Que está del revés.

M: Mira lo que dice ahora / Pablo dice / *FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS* / ¿a qué se refiere? / voy a escribirlo / DE / otra palabra / LOS / mira que palabra / no sé si la habéis visto escrita alguna vez / OB / con b / una b después de la o / OB-JE-TOS /

De nuevo, la maestra se detiene para ajustar el andamiaje a las necesidades de los niños. En este caso, es interesante la forma en que llama su atención y solicita la colaboración para que aclaren conceptos y para que profundicen en el significado de la palabra objeto, como manifiesta el siguiente fragmento:

M: Oye / otra vez necesito vuestra ayuda / ¿a qué se refiere esta palabra?

Niño: A las cosas que vemos.

M: ¡Ah! / ¡Ah! *DICE QUE SE FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS* / ¿qué objetos?

N: =XXX= Pues los que vemos.

M: Los objetos se refiere /

Niña: A todos los que vemos.

M: A las cosas que vemos/

La maestra y los niños continúan con el proceso de producción del texto correspondiente a la pregunta, ¿cómo funcionan los ojos para ver?, añadiendo nueva información. El siguiente fragmento pone de manifiesto la intervención de la maestra.

M: Esto sería otra cosa / pues ahora dice (*lee*) / *A TRAVÉS / DEL NERVIO ÓPTICO / EL OJO ENVÍA ONDAS DE LA LUZ AL CEREBRO /*

M: Pues escribimos debajo.

Destacamos cómo los niños se van apropiando no sólo de los contenidos del tema, sino de las características formales de la escritura y su generalización a situaciones nuevas, como ocurre con el uso del punto:

Niño: Punto final.

M: Punto final /no / punto y aparte/

El texto finaliza con la escritura de la información que completa la respuesta a la pregunta ¿cómo funcionan los ojos para ver?, según manifiesta el siguiente fragmento de interacción:

M: Escribo/ A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO /“el ojo” / (*escribe*) EL OJO “envía ondas”/ (*escribe*) EN-VIA / ondas /otra palabra (*escribe*) / ONDAS / “ de la luz” / (*escribe*) DE / LA / LUZ / “al cerebro” / (*escribe*) / AL CEREBRO/ (*lee*) A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENVÍA ONDAS DE LA LUZ AL CEREBRO / terminamos con la pregunta de Pablo//

Sesión Nº 20

En esta sesión comienzan a escribir el texto del oído, pero la maestra, siguiendo su esquema de actuación, establece continuidad con las sesiones anteriores; véase la muestra siguiente:

M: Vamos a ver la pregunta que han traído para escribirla.

Niño: Pero habrá que borrar primero lo del ojo.

M: De acuerdo / tenemos que borrar porque no podemos escribir / antes de borrar //

Niño: Lo tenemos que recordar.

M: ¡Lo tenemos que recordar para que no se nos olvide! / luego lo tendremos que copiar //¿sacamos el ojo por última vez? / Que lo tenemos que devolver.

N: ¡Siil!

M: ¡Seguro que después de las vacaciones se os ha olvidado/ Leemos/ EL OJO/ ¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER? FUNCIONAN COMO UNA CÁMARA DE FOTOS / LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS.

CAPÍTULO 7. LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO SOBRE EL OJO

Niña: Pero falta el ojo.

M: ¡Ah! Que falta poner el ojo funciona como una cámara de fotos /.

Niño: Sí.

M: Como estamos hablando del ojo / está arriba ya / podía ser una precisión que nos hace él / el ojo funciona como una cámara de fotos/.

Niña: Pero ya lo sabemos.

M: Nos estamos refiriendo a los ojos /

Ella también reitera el trabajo que han hecho sobre el ojo y los conocimientos que han adquirido para memorizar y fijar lo que han aprendido, como demuestra el siguiente fragmento de interacción:

M: La pregunta era del ojo / *A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENÍA ONDAS DE LA LUZ AL CEREBRO* / entonces aquí teníamos / ya no me acuerdo cómo se llamaba esto//

Niño: Córnea.

M: ¡La córnea! / ¡la córnea! ¿Y esto?

N: Cristalino.

M: ¡Cristalino ¡/ el cristalino está por detrás ¿de dónde?

Niña: Del iris.

M: Del iris / y del agujerito /¿el agujerito / cómo se llamaba?

Niño: La pupila.

M: La pupila / ¿y la pupila / qué era?

Niño: Una abertura.

M: Una abertura.

Niño: Circular.

M: Circular / por dónde //.

N: Penetra.

M: Entraba / la luz / entonces // ¿cómo se llamaba todo esto también?

Niño: El ojo.

M: Se llama ojo ¿Y de qué otra manera?

N: =XXX= ojo ocular / ojo / globo ocular.

M: Globo ocular / entonces / voy a guardar / el globo ocular / en la bolsa / y ya / borramos lo del ojo / algún comentario.

El siguiente fragmento de interacción demuestra cómo los niños han dado sentido a lo que han aprendido, y lo han incorporado a sus esquemas mentales:

Niño: Que yo sé cuántos músculos tienen.

M: ¡Uy! Que cuántos músculos tiene ¿quién? / ¿Quién se acuerda de cuántos músculos tiene el ojo?

N: =XXX= Seis.

M: Seis en cada ojo / estaban aquí detrás / que son los que hacen que el ojo / el globo ocular se//.

N: =XXX= Mueva.

M: Se mueva / ¡ah! Y esto de aquí /¿qué era?

N: =XXX= La retina.

M: La retina / venga / recojo.

Resumimos el largo proceso seguido hasta llegar al texto o producto final mediante el modelo de SD del Grupo Didactext. El estudio se inicia con la primera fase del proyecto de trabajo, en la que los niños eligen el tema, el cuerpo humano, para trabajar.

En la segunda fase de la SD, entre los temas acerca de los que los niños quieren saber, aparece el ojo. Como la intención de la maestra es guiar a los niños a la escritura de un texto expositivo, mediante el subtipo pregunta-respuesta, intenta que los niños transformen en preguntas lo que quieren saber del ojo. Esto lo consigue en parte, ya que del iris y del cristalino desconocen lo que quieren saber.

Una vez recogidos los aspectos del tema sobre los que los niños quieren saber del ojo, se pasa a la tercera fase de la SD, la búsqueda y organización de la información. La maestra y los niños escriben colectivamente una nota a las familias para pedirles ayuda en esta actividad. La nota sirve también para que cada niño escriba en ella la pregunta de la que quiere obtener información.

Cuando los niños han traído la información a clase, la maestra dedica varias sesiones a la presentación de esa información a sus compañeros. Se inicia de esta manera la construcción de un conocimiento compartido por todo el grupo.

En la cuarta fase tiene lugar el proceso de producción colectiva del texto del ojo. Durante este proceso destacamos la función epistémica de la lectura; los niños están construyendo conocimiento sobre el ojo, pero a la vez lo están aprendiendo sobre el género escolar, el texto expositivo y el subtipo pregunta-respuesta, que les está permitiendo organizar y comunicar este conocimiento.

Destacamos el andamiaje de la maestra en el proceso, así como los cambios que se han producido en el conocimiento de los niños, que se ponen de manifiesto en sus intervenciones.

7.5 La edición del texto

Al finalizar el proceso de escritura del texto, algunos niños lo copian, de la misma forma que han hecho con los otros textos. La maestra lo organiza de manera que todos los niños tienen la oportunidad de escribir alguno de los textos producidos. Este texto del ojo, junto con los otros que escribieron: el cerebro, el oído, las costillas y el corazón, se editaron en un libro para cada niño (Anexo 8). También se realizó un libro para las familias (Anexo 9), en el que se les informaba del proceso que se había seguido.

Se muestra un ejemplo de la copia del texto que hicieron los niños:

EL OJO.

¿CÓMO ES LA PUPILA?
 ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS
 POR DONDE PENETRA LA LUS AL INTERIOR DEL MÍSMO, LLEGANDO
 A LA RETINA.

¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?

CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN.

¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS PARPADOS?
 PARA PROTEGER LOS OJOS DEL POLVO, ARENA,
 AGUA, ETC.

EN LOS PÁRPADOS SE FORMAN LAS LÁGRIMAS
QUE SIRVEN PARA MANTENER EL GLOBO OCULAR
CON HUMEDAD.
EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS ESTÁN LAS
PESTAÑAS.

¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER?

FUNCIONAN COMO UNA CÁMARA DE FOTOS.
LALENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA
IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS A TRAVÉS
NÉRVIO ÓPTICO EL OJO ENVÍA ONDAS DE LA LUZ
AL CEREBRO Y ESTE NOS HACE VER LA IMAGEN B.

7.6 Características del texto.

El texto elaborado por los niños pertenece a la tipología textual expositiva ya que transmite información a partir de un subtipo “pregunta-respuesta”, tal como se había explicado en 2.5.1.

Tomando el esquema de Adam, el texto plantea un problema (“¿Para qué se mueven los párpados?” / “¿Cómo funcionan los ojos para ver?”) y una resolución (“Para proteger los ojos del polvo, arena, agua, etc. (..)” / “Funcionan como una cámara de fotos”).

En el nivel textual también se observan una serie de características del texto expositivo. Por ejemplo, en la pregunta sobre la pupila, se responde con una definición: “es una abertura circular en medio del iris por donde penetra la luz al interior del mismo, llegando hasta la retina”.

Además, aparecen recursos tipográficos propios de la tipología expositiva, como el subrayado, y elementos paratextuales, como el título (“El ojo”).

Analizando el nivel oracional, también la estructura sintáctica es propia del texto expositivo. Aparecen oraciones simples tanto en las preguntas como en las respuestas (“A través del nervio óptico el ojo envía las ondas de luz al cerebro” / “¿Cómo es la pupila?”), subordinadas adjetivas (“cada ojo tiene seis músculos que están en el globo ocular y lo mueven”) y subordinadas sustantivas de infinitivo (“para proteger los ojos del polvo, arena, agua, etc., en los párpados se forman las lágrimas que sirven para mantener el globo ocular con humedad”).

Las marcas textuales propias de la exposición se observan en las comparaciones (“como una cámara de fotos”), en el predominio del tiempo presente (“*funcionan*”, “*mueven*”, “*sirven*”, “*forman*”), en el uso de los verbos estativos (“tiene seis músculos”, “están las pestañas”) y el verbo copulativo “ser” (“es una abertura circular”).

En el nivel léxico, se observan características tipológicas de la exposición en la búsqueda de claridad y precisión. Aparecen tecnicismos propios de la Medicina (“globo ocular”, “cerebro”, “cristalino”, “nervio óptico”) y la adjetivación especificativa y pospuesta (“imagen invertida”).

Por todo lo dicho anteriormente, es posible concluir que el texto realizado por los niños responde a las características tipológicas propias de la exposición.

En este capítulo, hemos expuesto el largo proceso de escritura del texto del ojo a través de las diferentes fases de la SD del Grupo Didactext. El análisis de los datos obtenidos sobre la producción del texto escrito, de la transcripción de las sesiones y de la observación en el aula, nos han permitido la comprensión e interpretación de las actuaciones de la maestra, de los elementos que actúan durante el proceso y de las interrelaciones que se producen entre los niños y la maestra.

CONCLUSIONES

1. La réplica de la secuencia didáctica para la composición de textos académicos que se lleva a cabo en la tesis, basada en el modelo o teoría de la escritura del Grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid, demuestra que se trata de un recurso válido para ayudar a redactar o escribir textos de información en Educación Infantil, con las adaptaciones que requiere este tramo del sistema educativo.
2. Las peculiaridades de la etapa de Educación Infantil exigen un planteamiento de la composición escrita en colaboración y con ayuda de la maestra. A diferencia del Modelo de producción de textos de Didactext, concebido como actividad individual, el procedimiento de escritura, en este caso, se apoya en la interacción de la maestra con los niños, en la cual la conversación es un mecanismo imprescindible.
3. La formulación oral de preguntas como medio para posibilitar la búsqueda de respuestas compartidas demuestra que este procedimiento favorece la construcción del texto y la adquisición de saberes. En tal sentido, la escritura de la pregunta y la información aportada como respuesta constituyen la base de elaboración del texto.
4. El estudio demuestra que, en la composición del texto producido en colaboración, la recursividad en el seguimiento de las fases del proceso de escritura es común al modelo Didactext de referencia.
5. Las características lingüísticas y textuales que aparecen en el texto sobre el “Ojo”, producido por los alumnos de la muestra, nos lleva a concluir que dichas características deberían ser objeto de enseñanza en este tramo del sistema educativo, acorde con los postulados que se defienden en este trabajo.
6. La comparación de los datos de este grupo de alumnos con los datos de APILE sobre el conocimiento de la lengua escrita, al comienzo de los cinco

CONCLUSIONES

años, manifiesta con claridad que este grupo posee conocimientos superiores a la media. Tales datos vendrían justificados por el entorno familiar y social, y por las prácticas de la maestra.

7. El pensamiento de la maestra, así como la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, son acordes con sus prácticas de aula. El análisis de los datos extraídos de la investigación reafirma las concepciones que manifiesta en la entrevista. Ello demuestra que las intervenciones de la maestra favorecen el aprendizaje de la lengua escrita, y, muy particularmente, de la producción de textos expositivos en Educación Infantil.

8. El trabajo confirma la importancia de la lectura y la escritura (alfabetización, *literacy*) para aprender, desde una concepción epistémica de la escritura, que implica la adquisición de conocimientos, a la vez que se aprenden las características del género discursivo de la exposición de información, mediante el subtipo textual de pregunta y respuesta principalmente.

9. La explicitación del contexto, del proceso de escritura y de las características del texto contribuyen a facilitar un fenómeno complejo como es la composición de textos. La interacción de la maestra con los alumnos, mediante las ayudas, mediaciones y andamiajes contribuye a hacer conscientes a los alumnos de dicha complejidad y a facilitar la escritura de los textos ya mencionados.

10. Abordar tempranamente la escritura expositiva, los textos que pretenden exponer información, supone una contribución importante en la formación escolar de los alumnos, a la par que incorpora, desde los inicios de la escolarización, a los alumnos a una comunidad de aprendizaje, basada en procedimientos de conocimiento compartido, lo que favorece que los alumnos avancen en la construcción de su propio conocimiento individual.

11. El registro, la descripción y la interpretación de las prácticas de aula llevadas a cabo a lo largo de la secuencia didáctica para escribir textos expositivos en Educación Infantil pueden ayudar a otros maestros a reflexionar

sobre sus propias prácticas. En consecuencia, también pueden ser un buen instrumento para la formación de maestros

PROYECCIÓN DE LA TESIS

Este estudio puede dar lugar a nuevas investigaciones en didáctica de la lengua en la etapa de Educación Infantil, en los aspectos que sugerimos a continuación.

En relación con el recurso de la secuencia didáctica, consideramos de interés replicar con otros géneros discursivos y otros subtipos dentro de los textos expositivos (la descripción, la comparación y el contraste, las semejanzas y las diferencias, por ejemplo).

Asimismo, resultaría muy útil llevar a cabo estudios comparativos en varias aulas en las que se tuviera en cuenta, para la producción de textos, mediante el modelo de secuencia didáctica, los siguientes aspectos: el agrupamiento de los niños, los usos de la lengua escrita que se dan, las tareas que se proponen, los contenidos que se enseñan, cómo media la maestra, y las interacciones que se producen entre los niños y la maestra, y los niños entre ellos mismos.

Asimismo, en cuanto a la forma de trabajo de escritura del texto, juzgamos de interés planteamientos centrados en la escritura colaborativa en pequeño grupo o por parejas con la mediación de la maestra.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N y Visalberghi, A. y A. (1994). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J. M. y Revaz, F.(1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 10: 9-22.

Adam, J.M.Y Collin, A. M. (1979). A schema teoretic view of reading. R.O. Freedle (ed.): *Discourse Processing; Multidisciplinary Perspectives*. Norwood: Ablex Pub. Co,

Agosto, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*. 29: 79-99.

---y. Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*. 340: 6-14.

Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32: 5-19.

Alonso-Cortés, M.D. y Llamazares, M.T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y Textos*.29: 153-164.

Altava, V., Gallardo, I., Pérez, I., y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en el aula. *Revista Investigación en la Escuela*, (47), 105-112.

Altava, V. y Ríos, I. (1998). Formación de maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos. *Cultura y Educación*. 10: 47-68.

---(2003). La nota informativa a los padres: una ocasión para aprender a escribir en Ramos García, J. (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas pero con sentido* 187-204. Sevilla: MECEP.

Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*. 51-52: 41-77.

Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia un diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, (13) 1: 9-20.

BIBLIOGRAFÍA

---(2013). El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. *Cultura y Educación*. 25 (2):137-151.

Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

---(2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

---(2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

----(2013). *Didáctica de la lengua en la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.

---y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 18: 29-60.

---y Ramírez, R. (2011). Características de un texto expositivo en García Parejo, I (coord.). *Escribir textos expositivos en el aula* 35-47. Barcelona: Graó,

Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: McGraw Hill.

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J.F. Ángulo Rasco; J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* 261-31. Madrid: Akal.

Applebee, N. A. (1884). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*. 54 (4: 577-596.

Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de la Laguna.

Atkinson, R, y .Shiffrin, R.(1968). Human memory: A proposed system and its control processes en K, Spence y J. Spence (eds.), *The Psychology of learning and motivation*(, 89-195). Nueva York: Academic Press.

Ausubel D. P.; Novak, J. y Hanesian, H. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas.

Baddeley, A. D. Y Hitch, G. (1974). Working memory en G. Bower.(ed.),*Advances in learning and motivation* (, V. 8, 47-90). Nueva. York:: Academic Press.

Bajtín, M. (1982). *La estética de creación verbal*. México: Siglo XXI

Bajtín, M. M., Kriúkova, H. S. y Cazcarra, V. (1989). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.

Barrio, L. J. y Domínguez, G. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.

Barrio, L. J. (1999). La investigación sobre la escritura escolar *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 19, 93-103.

---(2006). La querella dels mètodes: un final per decret. *Articles*, 40, 88-112.

---(2008). (Coord.). *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla.

Baumann, A. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1977, 1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

---(1982). The role of production factors in writing ability», en M. Nystrand (ed.), *What writers know. The language process, and structure of written discourse* (173-210). New York: Academic Press,

---(1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

---1994). Science as progressive discourse en *Educational Psychologist*, 29/1.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Universitaria.

---(1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.

---(1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. 2:6-14.

---(1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

Bigas, M. y Correig, M. (coord.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Bilbatua, M. (2004). Panorama de los métodos de lecto-escritura. Repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula en González Landa, C. y Álvarez T. (Eds.). *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria* (65-88). Madrid: MEC.

Borzome, A.M. y Rosemberg, C.R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*. 67-68:115-132.

Borzome, A.M. (2003). La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*. 15 (1):17-28.

Braslavsky, B. (1984). *La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapeluz.

---(1985). Braslavsky, B. El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida*. Buenos Aires, 4: 4-9.

Brice-Heat (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Broadbent, D. (1958). *Percepción y comunicación*. Madrid: Debate.

Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: Unesco.

---(1996). *Activité langagière, textes et discours. Por in interactionnisme socio-discursif*. Lausanne /París: Delachaux & Niestlé.

---(1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 9: 61-78.

---(2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*. 19(2): 123-134.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

---(1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

---(1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

---(1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

---(2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bühler, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente

Calsamiglia, B. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camargo, Z.; Uribe, G. y Caro, M.A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*, Armenia, Colombia: Optigrafsa.

Cambra, C.; M.; Ballesteros M.; Fons, M.; y Palou, J. (2008). Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos. En O.Guasch y Nussbaum, L. (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (33-46). Barcelona:

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49: 3-19.

---(1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*. 216:19-21.

---(1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2: 43-57.

---y Dolz, J. (coord.) (1996). Enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2.

---y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.

---y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita en *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Monereo, C. y Solé, I. (eds.). Madrid: Alianza.

Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*. 20:24-33.

--- (2000). Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 23: 69-78.

--- (2001) (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

--- (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*. 4: 14-33.

--- (2003). (Coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

--- (2006a). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Grao.

--- (2006b). (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

--- (2008). Escribir y aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*. 175:10-14.

---y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE-MEC.

---y Zayas y (2006). (coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

---y Guasch, O.; Milian, M, y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. Archivos de Ciencias de la Educación. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>.

---y Milian, M. (2008) (coord.). *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó.

Candlin, Ch. Y K. Hyland (eds.) (1999): *Writing: text, processes and practices*, New York, Longman.

Cardona, (1986). *Storia Universale della Scrittura* .Milan.Italia: Mondadori.

Cardoso –Martins, C.(2001).Therreading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese:Implications for a theory of Reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*. 5: 289-317.

Carlino, P y Santana, D. (1996) (coord.). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carta de ciudades educadora: <http://ciudadeseducadorasla.org/principios/>

Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y de la escritura temprana. *Infancia y Aprendizaje*. 30: 245-259.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6: 63-80.

---(1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Castello, M. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*. 175:7-9.

-(2008).Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*. 175:15-21.

Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*. 91:77-111.

Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral (UB). Disponible en Web: <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>.

Cole, M.; Gay, J.; Glick, J. A. y Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. New York: Basic Books.

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*. 7 (25): 3-17.

---(1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Coles, R. (1964). *Children of crisis*. Boston: Little, Brown.

---(1971). *The south goes North*. Boston: Little, Brown.

Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*. 33:59-70.

---(1986). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. 69: 59-70.

---y Martí, E (1991). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II* (121-139). Madrid: Alianza Psicología.

---y Colomina, R.; Onrubia, J y Rochera M J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje* .59-60:189-233.

---y Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*. 343: 33-70.

Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Camps, A. (Coord.), 199-208.

Contreras, J.D. (1985) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277:5-28.

---(2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24): 61-82.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (Eds.) (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

Cottle, F. J. (1972). *The abandoners: Portraits of Loss, Separation, and Neglect*. Boston: Little, Brown.

---(1973). *The voices of School : Educational Images Through Personal Accounts*. Boston: Little, Brown.

Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.

Cubero, R. (2005^a). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

---(2005b). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances de Psicología Latinoamericana*. 23: 43-61.

Cubero, R.; Cubero, M.; Santamaría, A.; De La Mata, M. L.; Ignacio, M.J. y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. 343, 71-104.

Chall, J. S. (1967). *Learning to read : The great debate*. Nueva York: McGraw-hill.

Chan, L., & Nunes, T. (1998). Children's understanding of the formal and functional characteristics of written Chinese. *Applied Psycholinguistics*. 19 (01):115-131.

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen historia. *Infancia y aprendizaje*. 89: 11-24.

De Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

---(1984). *Text Production. Toward a Science of Composition*. Norwood, N.J.: Ablex.

Chevallard, Y. (1991): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

De Castro Balduino, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria-Milenrama.

Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. 67-68:3-18.

-

---y Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*. 18:81-98.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo veintiuno.

---(1997). Hoy todos somos constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*. 257: 78-84.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: genética cultural y diseño cultural. *Cepaos*, 4 (cepaosreview.tripod.com/numero4/html).

---(2004). The global curriculum: rethinking school from the perspective of education. *Networks. An online Journal for Teacher Research*, 7 (1). <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/25/30>

---(2011). La actividad como problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del Eco-funcionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación*. 23 (4): 601-619.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research en N. K. Denzin y S, Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (1-17). California: Sage Publications

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Didactext, (2003): Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*.15: 72-104.

---(2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.

---(2006a). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria en Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó 99-118.

---(2006b). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 43: 97-106.

Díez de Ulzurrun, A. (coord.) (2002). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* Vols. I y II. Barcelona: Graó.

Díez Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona: ICE-Horsori.

Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.

---(1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.

Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escritura. *Articles*. 2: 21-34.

---(1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.23:17-27.

---(2003). No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. *Cuadernos de Pedagogía*. 330: 32-36.

BIBLIOGRAFÍA

---(2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 21:117-141.

---y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 11:77-98.

---y Pasquier, A. (1996). Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*. 2: 31-41.

---y Plane, S. (2008). Formations des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Namur (Bélgica):Presses Universitaires de Namur.

Domínguez, G. (2000). *Proyectos de Trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

---(2002). *Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora*. Madrid: de la Torre.

---(2003). Algunas reflexiones sobre los Proyectos de Trabajo. *In-fancia*. 79: 18– 21.

Domínguez, G. y Barrio, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.

Edwards, D. y Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

---(1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paídos.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paídos educador.

Emerson, R. M: (Comps) (1983). *Cotemporary Field Research*. Boston: Litle, Brown.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *Colege Composition and Communication*. 28:122-128.

---Fernández Martínez, P. (coord.) (2000). *El lenguaje escrito a través del cuento en Educación Infantil*. Madrid: Centro de profesores de Majadahonda.

---y Gómez, M.J.; González, E. y Prieto, N. (2004). Alfabetización inicial con diversos escritos de uso social en *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. (237-258). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

---y Gómez, M.J. (2007a). La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos en T. Álvarez Angulo y P. Fernández

Martínez (coords) *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación infantil y Primaria* (119-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

---Chamorro, T. (2007b). De los usos coloquiales a los usos planificados en la producción de textos expositivos en T. Álvarez Angulo, y P. Fernández Martínez. (coords) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (231-250). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

---y Gómez García, J y Chamorro, T. (2011a). Un día en el museo: Preparación para el discurso informativo en educación infantil en I García Parejo (cood) *Escribir textos expositivos en el aula*. (125-148). Barcelona: Graó.

---y Gadea, M. Conocer el medio, conocer el texto expositivo”: un libro de científicos” en I. García Parejo. (cood) *Escribir textos expositivos en el aula*. (149-166). Barcelona: Graó.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

---(coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo*. Madrid: Siglo XXI.

---(1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis en Y.M. Goodman (comp). *Los niños construyen su lectoescritura* (21-35). Buenos Aires: Aique.

---(1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

---(2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 89: 25-38.

---y Gómez Palacio, M. (compiladoras) (1988). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.

---y Pontecorvo, C; Ribeiro, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Flavel, J. H. (1979). Metacognitive aspect of problem solving en L. Resnic .(eds.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

Fons, M.; Gil, R. (2011). La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 55:5-8.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name Knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing An Interdisciplinary Journal*. 18 (1): 51-79.

BIBLIOGRAFÍA

Freinet, C. (1970). *Los métodos naturales, I, El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella.

Gallardo, I.M. (2013a). Construcción de conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*.1 (63):1-7

---(2013b). Historias de aula y desarrollo de competencias en educación infantil. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* 1:1-12.

---y Altava Rubio, V. (2003). Del Análisis de la Práctica a la Construcción del Conocimiento en la Formación de Maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.46:135-150.

---y Altava Rubio, V. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. *Investigación en la escuela*. 52: 69-78.

García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la Escuela*. 47: 83-93.

García Parejo, I. (2007). Del caos al orden: de cómo monitorizar el proceso de escritura en el aula en Álvarez Angulo, T. (coord.). *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Infantil y Primaria* 155-197. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

---(2011). (coord.). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Graó.

---y Fernández, P. (2011b). Planificar la exposición escrita: acceder al texto y al contexto en García Parejo, I. (coord) *Escribir textos expositivos en el aula*. (49-66) Barcelona: Graó.

-y Fernández, P. (2011a). Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas. *Lenguaje y textos*. Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura 33:29-38.

Gaskins, I. y. Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

---(2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*.447:14-17.

---y Pérez Gómez A.I.(1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gelb, I. J. (1952). *A study of writing*.. Chicago: University of Chicago.

Goitkoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate spanish-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 18: (1): 51-79.

González, X. A., Buisán, C. Y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*: 32: 153-169

González Landa, C. (2009). Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos situados: *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense. 21:157-190

Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*. 58:29-42.

Goodman, K.S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística en M^a .E. Rodríguez (Dir.). *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto* (. Asociación internacional Lectura y vida) *Lectura y Vida* 2: 9-68.

Goody, J. (comp.) (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.

Graves, D. H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: MEC y Ediciones Morata,

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa en G. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). Hermosillo, Sonora: El colegio de Sonora.

Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey en C. Sanchidrián y J. Ruiz Berrio (Ed.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* 179-199. Barcelona: Graó.

Halliday, M. A. K.. (1978). Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. Baltimore: University Park Press.

---(1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Mèdica y Técnica.

---(1985). *Introducción a la gramática funcional*. Londres: Edward Arnold.

---(1986): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

BIBLIOGRAFÍA

---(1989). El lenguaje y el orden natural en M. Fabb, N. Attridge, D. Durant, A. Durant y C. MacCabe (eds), *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor.

---(1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*. 5(2): 93-116.

Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1977). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford: O.U.P.

Harris, R. (1986). *The origins of writing*. London: Duckworth.

Hasan, R (1989). *Lenguaje, context and text: aspect of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

-

(2002). Semiotic mediation and mental development in *Pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling*. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (112-126). Oxford: Blackwell.

Hayes, J: y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes en L. Gregg, y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

--- (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and applications*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1-27.

Heath, S B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, F. (1996). Para comprender mejor la realidad: *Cuadernos de Pedagogía*. 243: 48-53.

---(2004a). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*. 332:46-51.

---(2004b). La incertidumbre excita la curiosidad. *Cuadernos de Pedagogía*. 340:46-51.

---y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Hiebert, E. H., & Raphael, T. E. (1998). *Early Literacy Instruction*. Harcourt Brace, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando: FL 32887.

Ibáñez, D; I. Ríos (2001). Pensemos bien lo que queremos decir para después escribirlo. *Conceptos de Educación*.7: 149-159.

Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*. 57:49-66.

---y Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *IberPsicología*. 2. 2.1.

---y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal of Psychology*. 38 (2): 65-78.

Julia, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Associació de mestres Rosa Sensat. Dossiers, 50.Barcelona.

Kamberelis, G. (1992). Markers of cognitive change during the transition to conversational literacy. *Reading and Writing*. 4:365-402.

Korthagen, F y Lagerwerf, B. (2001). Teachers professional learning: how does it work? en F.A. J: Korthagen; J. Kessels; B. Kosle, B. Lagerwerf y T. Wubbels, *Linking, practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education (175-206)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kristeva, J.(1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

Kuhn, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Lave, J. y E. Wenger, E.(1991). *Situated learning*. Cambridge: University Press.

LeComte, M. D.(1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y Estándares para la evaluación de programas en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/V1/RELIEVE_v1_n1.htm (marzo 2015).

Leontiev, A.N (1981). The problem activity in psychology en Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (37-71). Armonk, NY: Sharpe.

---(1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: ASBE.

---y Luria, A. R.: Vygotsky, L.S (2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Lerkkanen, M.; Rasku-Puttonen, H.; Aunola, K. & Nurmi, J. (2004). Predicting Reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*. 30 (1): 67-92.

Leseman, P. & Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 33: 294-318.

Llamazares, T. y Alonso, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y Textos*. 30:179-193.

Llinares, S. (1996). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: conocimiento, creencias y contexto en relación con la noción de función, en Ponte, J., Monteiro, C. et al. (coords.). *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática. Què formação?* (47-82). Serção de Educação Matemática, pp. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciencias de Educação.

Lotman, Y.M. (1978). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.

---(1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

---(1999). *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar en *La construcción del conocimiento escolar*, 313-336. Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Comps.). Barcelona: Paídos.

Luria, A. (1988). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.

---y San Vicente, R. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Barcelona: Fontanella.

Luzuriaga, L. (1964). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.

---(2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva.

---(2002). *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.

McLane, J.B. y McNamee, G.D, (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Malinowski, B (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2003). Madrid: MEC.

Margallo González, A.M. (2008). El profesor investigador ante la complejidad del aula. Ejemplo del dispositivo de investigación-acción aplicado en un proyecto

literario en J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua* (89-106). Madrid: La Muralla.

Utset, M.; Colomer, T. y Ribas, T. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula de innovación educativa*. 14: 23-28.

Margallo González, A. M. (2009). Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar: *Lectura y vida*. 30 (3) 44-55. I

Marina (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Martínez González, R: M (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Maruny, LL.; Ministrál, M. y Miralles, M. (1995): *Escribir y leer*. I, II y III. Madrid: M.E.C. y Edelvives.

Mayor, J. Suengas, A y J. González, J. (1995): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Mercer, N y Coll, C. (Eds). (1994) *Teaching, learning and interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y J. Edwards (Eds.), (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional* (11-21.). Madrid: Aprendizaje.

---(1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paídos.

---(2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.

Merida, R.; Barraco. B.; Criados, E.; Fernández, N.; López, R.M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del trabajo por proyectos. *Investigación en la escuela*. 73: 65-76.

Milian, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *Aula de Innovación Educativa*. 14:34-39.

---(1995). El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *Articles*. 5: 45-57.

-(1996). Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos. *Cultura y Educación*. 2: 67-78.

BIBLIOGRAFÍA

---(1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis Doctoral. Barcelona: UAB. Disponible en Web.

---(2001) Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita en A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (23-36). Barcelona: Graó.

---(2012).El model de seqüència didàctica vint anys després.*Articles de Didáctica de Llengua i de la Literatura*.27:8-21.

---y Guasch, O. (2004). La formación del profesorado en las comunidades con dos lenguas oficiales. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 37: 105-110.

Miller, G. (1956).The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 63:81-97.

Miras, M. (2000).La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender a cerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 89:65-80.

Moreno, Mar y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*. 21 (2): 265-280.

Muñoz, D.; Sbert, C. y Sbert, M. (1996). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*. 243: 73-77.

Nemirovsky, M. (2001) .*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México – Buenos Aires – Barcelona: Paidós.

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.

Olson, D. R. y Torrance, N. (1981).Learning To Meet the Requirements of Written Text: Language Development in the School Years en Ch Frederiksen and J.F. Dominic (Eds.) *The nature, Developments and Teaching of Written Communication*. Vol 2. Writing: *Process, Development and Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

---(1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

---(1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

---y Torrance, N. (1998). (Comps.). *Cultura y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

---(2004). Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*.27. (2):155-163.

---(2006). La escritura y la mente en *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (Eds.) Wertsch, J.; P. del Río y A. Álvarez. Navalmorcal (Madrid).

Ong, W.J. (1993). Orality and Literacy. *The technologizing of the word*. London / New York: Routledge .

Ortiz, M. R.Y Guzmán, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*. 15: 3-17.

Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*. 2: 31-41.

Pennington, B.F. & Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *child Development*. 72 (3):816-833.

Perrenaud, PH. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*. 42: 37-63.

Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2):37-59.

Peso, M. T. y Vilarrubias, P. (1989). La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Cuadernos de Pedagogía*. 171: 54-59.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

---(1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paídos.

---(1989). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom en C. Ames. y M. L. Maher (eds.), *Advances in motivation and achievement* (6). Greenwich, CT: JAI Press.

Pontecorvo, C. y Zuccheromaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*. 3: 371-84.

Pressley, M.; Wharton-Macdonald, R.; Allington, R.; Collins Block, C.; Morrow, L.; Tracey, D.; Baker, K.; Brooks, G.; Cronin, J.; Nelson, E. & Woo, D. (2001). A Study of Effective first-grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*. 5 (1): 35-58.

BIBLIOGRAFÍA

---y Orsolini, M. (1992). Analizando los discurso de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*. 58:125-141.

(2003). Aprender a leer en *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular.

---y Fabretti, D. (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua en *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular 160-177.

---Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata: Madrid.

---y Pérez Echavarría, M.P.; Sanz, A. y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*. 57: 3-22.

---y C. Monereo (eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

--- (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

-y.Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echavarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en I. Pozo, N. Scheuer, M.P.

-y Pérez Echavarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (95-132). Barcelona: Graó.

Ramos García, J. (coord.).(1999) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I y II*. Sevilla: MECEP.

-(coord.). (2003). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MECEP.

Real Academia de la Lengua Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Ribera, P (2002). Enseñar a producir géneros escritos a partir de situaciones comunicativas: una investigación con alumnos de cinco años. *Lenguaje y Textos*.19: 73-84.

-(2002). *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: <http://global.tesisenxarxa.net/handle/10803/9626>.

2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia: Perifèric Edicions.

---y Ríos, I. (1998). La planificación oral del texto escrito. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*.17:20-33.

---y Gallardo, I.M. y Ríos, I. (2008). Más allá de los métodos: Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir (Proyecto APILE. Primeras conclusiones), en *Actas I Congreso Internacional dos Estudos da Criança*. 1-4 de febrero Braga (Portugal).

Ríos, I. (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral de text escrit*. Tesis Doctoral. Castelló. Disponible en <http://www.tesisenred.net/>.

---(2000). Planificar vol dir escriure. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*. 21:99- 109.

---(2001). El gusano de seda procede de la china. *Investigación en la Escuela*. 43: 97- 104.

---(2003). Enseñar a planificar o enseñar a escribir en *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Ramos García, J. (coord.). Sevilla: MECEP 130-137.

---(2005). Construir l'escriptura en cl-laboració o seme a arencan folos ('Estem arrencant flors')...*Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. 36:89-102.

---(2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita* (Vol. 2). Castellón: Universitat Jaume I.

---(2007). Las conversaciones previas a la escritura de textos en *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 95-118.

---y Salvador, V. (2008). *Ensenyament del discurs escrit*. Alcira: Bromera.

---(2008). Instrumentos para enseñar a leer y a escribir. *Aula de Innovación Educativa*.175:39-43.

---(2010). Més enllà de la lecto-escriptura i dels mètodes: ensenyar a llegir i escriure. *Revista TDX*. Ed. Bromera.
<http://www.bromera.com/index.php/detall-txt/items/txt-14.html>

---y Fernández, P. y Gallardo. I.M. (2012a). Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación.

---y Fernández, P. y Gallardo, I.M. (2012b). .Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación* 24 (4): 435-447.

Roca, N. (1992). Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 16: 61-82.

BIBLIOGRAFÍA

-y Simó, R., Solsona, R.; González, C. y Rabassa, M. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rodriguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Universidad de Valencia : Tesis doctoral.

Rodriguez, G.; Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

---(1994). Developing understanding of the idea of Communities of Learners. *Mind, culture and Activity*. 1 (4): 209-229.

--- y Wertsch, J.V. (1984). Children's learning in the "zone of proximal development". San Francisco: Josey-Bass.

Roseblatt, L. (1996): El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. Los procesos de escritura, 1*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Rosner, J. & Simon, D. (1971). The Auditory Analysis Test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*. 4: 384-392.

Ruiz Bikandi, U. (editora) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

-(2000). La competencia comunicativa en *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* 101-136. Madrid: Síntesis.

-y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 14.2: 211-228.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (I).en R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (89-125). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa en R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (11-30). Madrid: La Muralla

Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 143-159.

Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.

---y Rosales, J.; Cañedo, I. y Conde, I. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*. 67-68:51-74.

Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Tesis doctoral de la Universidad de Cantabria.

---y Alonso-Cortés, M. D. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: Prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación*. 24:387-400.

Santana, D. (1999). Enseñando y aprendiendo sobre textos expositivos, en el marco de un trabajo de investigación en F. Carvajal y J. Ramos (coords), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer ?* (73-88). Morón, Sevilla:MCEP

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58:43-64.

Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*. 93:7-21.

Schmandt- Besserat, D., (1978). El primer antecedente de la escritura. *Investigación y Ciencia*. 23: 6-16.

Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 16:49-60.

---(1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos*. 20: 42-49.

Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*. 352: 267-287.

Share, D. L., & Leikin, M. (2003). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical and supra-lexical levels of reading. *Scientific Studies of Reading*. 8: 87-110.

Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 216: 25-27.

-(2008). Leer para escribir. *Aula de Innovación Educativa*. 175: 22-25.

Sperling, A. (1966). *Psicología Simplificada*. México: Ediciones Minerva.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, S. ;Selzer, H.; Ravid, D. & Berliner, D. (1999). Teachers subject matter knowledge and their belief system about children's learning en T. Nunes (Ed.), *Learning to read: an integrated view from research and practice* (259-282). Londres: Kluwer.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice-Horsori.
- (1993). Leer para enseñar a escribir. *Cuadernos de Pedagogía*. 216: 22-24..
- y Solé, I. (1999): *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- y Colomer, T. (2001): *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Ice-Horsori .
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6: 53-62.
- (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- y Teberosky, A. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 5-13.
- y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Ice-Horsori.
- y Ravid, D. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*. 28: 410-29.
- y Ríos, I. (2009) ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? *Aula de Innovación Educativa*. 179:24-28.
- y Bigas, M. y Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education* .25: 1-22.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tough, J. (1989). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. A (1977). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

- (1980.). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paídos.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paídos.
- (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. S.A.
- (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paídos.
- Ventura, M. (2000). Una forma de compartir preocupaciones: los proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*. 291: 26-31.
- Vila, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza del lenguaje oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.23:45-54.
- Vila, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de innovación educativa*.111:18-22.
- (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía*. 330: 46-50.
- (2005). (Coord.) *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vygotski, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: La pléyade.
- (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Cambridge Mass: Harvard University Press.
- (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.
- (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman, E. Barcelona. Critica
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- (1990). Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*.179:11-15.
- (1996). Profesores e investigación. *Cultura y Educación*.1: 25-29.
- (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paídos.
- (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikirikí*.68: 15-19.

BIBLIOGRAFÍA

---(2003a). Los niños se alfabetizan hablando en Ramos, J. (Coord.) *Enseñar a leer sin prisas pero con sentido*. Sevilla: M.C.E.P.

---(2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*.27 (2):165-187.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paídos.

---(1991). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

---(2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Unirversity Press.

---y del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) (2006). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Navalmorcar (Madrid): Gráficas Rogar.

Williams, J. (1980). Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*. 72: 1-15.

Woods, P. (2005). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: MEC.

Wood, D.; Bruner J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 7: 89-100.

Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.

Zayas, F.(1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*. 2: 59-66.

---y Rodríguez C: (1994). Reflexión gramatical y uso de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2: 77-93.

Zayas, F.; Rodríguez C: y Laínez, A: (2003). La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: "manual de procedimientos narrativos", en A. Camps (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (189-198). Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo.1. Tareas para la entrevista a los niños

1. *Ahora hablaremos de leer y escribir. ¿A ti te gusta aprender a leer y escribir? ¿Para qué sirve?*
2. Escritura del propio nombre. Sentarse al lado del niño y colocar folios, lápiz y goma sobre la mesa. Conversar libremente sobre su nombre y después pedirle que lo escriba en un folio. Cuando acabe le decimos que lo hecho muy muy bien y giramos la hoja.
3. Nivel de escritura palabras/ frases (Sin los cuentos delante). Hablar sobre los cuentos que conoce, de los personajes y de los cuentos; y decirle que escribirá el nombre de algunos personajes, dejándole bien claro que no se pretende la escritura convencional, sino la manera en la que él considera que se escriben. Que lo haga como pueda, como a él le parezca. Dictarle (que el niño diga la palabra antes de ponerse a escribir). CAPERUCITA ROJA, PATITO, LOBO, REY, EL LOBO CORRIÓ A CASA DE LA ABUELA
4. Lectura de palabras. Presentar al niño estas tres tarjetas y decir: *En estas tarjetas han querido escribir “Hada, bosque, patito feo (se le dice gatito feo)” pero en una de ellas se han equivocado. ¿Dónde te parece que pone “hada”...?*



5. Conocimiento de letras –Propio nombre. Buscar el papel de antes en el que ha escrito su nombre. Si no ha utilizado ninguna letra convencional para escribir su nombre, la entrevistadora lo escribirá. En ambos casos, se intenta que denomine las letras que ha utilizado aunque no sean las correctas.
6. Conocimiento de las letras –La entrevistadora dice: *Yo me llamo XXXX. Mira cómo se escribe mi nombre* (lo escribe).
7. *Aquí, ¿qué he hecho con estos cuentos? ¿Qué falta?* Delante del niño habrá los siguientes cuentos con los títulos tapados: *“Caperucita, El rey León, Los tres osos, la ratita presumida y el patito feo”*.
8. Conciencia silábica. La entrevistadora dice el nombre de cada cuento de manera natural. Después sugiere: *Ahora jugaremos a un juego de adivinanzas. Yo te diré el nombre de un cuento o de un personaje del cuento y tú tendrás que adivinar quién es. Después tú lo dices y lo tendré que adivinar yo. Si digo BRU-JA, es fácil adivinar cuál es, ¿no?* (la entrevistadora ejemplifica segmentación en sílabas). *Ahora tú* (repetir el ejemplo como máx. 2 veces).
9. Conciencia de segmentos subsilábicos. *Ahora, verás que es más difícil* (el entrevistador intenta pronunciar los sonidos. Ex: [b][TM][u][x][a][a]). La entrevistadora ejemplifica segmentación en segmentos subsilábicos). *Ahora te toca a ti* (responde el niño); pónmelo bien *difícil* (si lo hace en sílabas, la entrevistadora lo segmentará en unidades subsilábicas). *Así es más difícil. ¡A ver si yo no lo adivino!* No dar más ejemplos ni intervenir más; dejarle que lo haga a su manera para el resto de los títulos.
10. Vocabulario. WISC: Escoger cinco palabras para ver cómo las definen: CUCHILLO, CARTA, PENA, DIAMANTE, ENCÍA, HÉROE.

11. Conocimiento de textos. *¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Qué pone? ¿Dónde hay de éstos?*

Anexo 2. Protocolo de la entrevista a los niños**TAREA 1**

E: *¿Te gusta aprender a leer y escribir ?*

Sí me gusta

E: *¿Para qué crees que sirve leer y escribir?*

Para pensar

OBSERVACIONES

TAREA 2 — escritura de su nombre
☐

Correcto

☐

Incompleto (falta alguna letra)

☐

Incompleto (faltan más letras)

☐

Ninguna letra de su nombre

OBSERVACIONES

TAREA 3. Copia la escritura del niño y la lectura que hace de su escritura. No te olvides de identificar las palabras que ha escrito el niño en la hoja que ha utilizado

	alfabètica ortogràfica	alfabètica/silàbico-alfabètica	silàbica	diferenciada/ indiferenciada
1 sílaba <i>Rey</i>	escriptura	escriptura	escriptura	EUN
	lectura	lectura	lectura	La selva
2 sílabas <i>Lobo</i>	escriptura	escriptura	OO	escriptura
	lectura	lectura	lobo	lectura
3 sílabas		escriptura	AIO	escriptura

Patito	escriptura			
	lectura	lectura	patito	lectura
Frase 1 <i>Caperucita roja</i>	escriptura	escriptura		COA
	lectura	lectura	lectura	Caperucita roja
Frase 2 <i>El lobo corrió a casa de la abuela</i>	escriptura	escriptura	EOOAKSSDAUEA	escriptura
	lectura	lectura	El lobo corrio a casa de la abuela	lectura

TAREA 4

Reconoce la ubicación de:

☐ 3 palabras ☐ 2 palabras ☐ 1 palabra ☐ Ninguna palabra

☐ Identifica la incorrecta y/o justifica por características del texto

☐ Identifica la incorrecta però NO justifica por características del texto

OBSERVACIONES

TAREA 5 — nombre y sonido de las letras de su nombre

El nombre lo ha escrito ☐ el niño/la niña ☐ el
entrevistador/a

> NOMBRES ☐ de todas las letras ☐ de la mayoría ☐ de algunas ☐ de
ninguna

> SONIDOS ☐ de todas las letras ☐ de la mayoría ☐ de algunas ☐ de
ninguna

OBSERVACIONES

TAREA 6 – nombre y sonido de las letras del nombre de otra persona

> NOMBRE ☐ de todas las letras ☐ de la mayoría ☐ de algunas ☐ de ninguna

> SONIDO ☐ de todas las letras ☐ de la mayoría ☐ de algunas ☐ de ninguna

OBSERVACIONES

TAREA 7 – libros de cuentos

(Intenta transcribir el enunciado del niño)

OBSERVACIONES

☐ utiliza el nombre

“título”

TAREA 8 – consciència segmentacions sil·làbica El niño tiene que hacer 4 palabras

Palabras elegidas por el niño	Segmentación exhaustiva	Segmentación parcial (separa ÚLTIMA síl.)	segmentación parcial (separa PRIMERA síl.)	No segmenta

OBSERVACIONES

TAREA 9 – consciència segmentación subsilàbica. El niño tiene que hacer 4 palabras

Palabras elegidas por el niño	Segmentación exhaustiva	Segmentación parcial (separa ÚLTIMO fonema)	segmentación parcial (separa PRIMER fonema)	No segmenta

OBSERVACIONES

TAREA 10 – definiciones de palabras

cuchillo

carta

pena

ANEXOS

diamante

encía

héroe

TAREA 11 — conocimiento de materiales impresos

1. ticket del súper

☐ denominación

.....

☐ función/uso

.....

☐ dónde se encuentra

.....

☐ reconocimiento de letras/números/otros

.....

2. cartel

☐ denominación

.....

☐

función/uso.....

.....

☐ dónde se encuentra

.....

☐ reconocimiento de letras/números/otros

.....

3. diaro

☐ denominación

.....

☐ función/uso

.....

☐

Dónde se encuentra.....

☐ reconocimiento de letras/números/otros

.....

ANEXOS

ANEXO 3. Autoasignación perfiles de prácticas docentes

TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR – Proyecto APILE		
<p>Destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura y procuro que, durante las mismas, los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales.</p> <p>Recurso al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir.</p> <p>Reservo un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y de relación letra-sonido en las que, por ejemplo, copian palabras conocidas o analizan los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.</p> <p>Enseño y practico con los niños normas ortográficas adecuadas a su edad.</p> <p>Decido al comienzo de curso los contenidos de lectura y escritura que voy a desarrollar.</p> <p>Me guío fundamentalmente por los libros de texto para programar dichos contenidos y actividades.</p> <p>Para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en su buena o mala letra y para la lectura en si leen con exactitud y ritmo adecuado.</p> <p>Corrijo a aquellos niños que adivinan en vez de leer.</p> <p>Pongo, en las actividades de lectura y escritura, a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.</p> <p>-Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.</p> <p>Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita</p>	<p>Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.</p> <p>Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.</p> <p>Decido qué vocabulario enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños.</p> <p>Sugiero, antes de que empiecen a leer, que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas.</p> <p>Reservo espacios diferentes para las distintas actividades de lectura y escritura.</p> <p>Utilizo materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, etc.</p> <p>Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura y de la escritura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen y en cómo escriben textos breves de forma autónoma.</p> <p>Realizo las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos.</p> <p>Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.</p> <p>Expongo los trabajos de los niños, tal y como los han escrito aunque tengan errores de ortografía.</p>	<p>Recurso al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir.</p> <p>Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.</p> <p>Destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.</p> <p>Aliento a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.</p> <p>Utilizo materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, etc.; y también material didáctico</p> <p>Decido al comienzo de curso los contenidos de lectura y escritura.</p> <p>Expongo los trabajos de los niños, tal y como los han escrito aunque tengan errores de ortografía.</p> <p>Reservo espacios diferentes para las distintas actividades de lectura y escritura.</p> <p>Para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en si hacen buena o mala letra y para la lectura en si leen con exactitud y ritmo adecuado; me fijo también en su escritura autónoma o colectiva de textos breves.</p> <p>Sugiero, antes de que empiecen a leer, que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas.</p> <p>Separo las actividades de lengua oral de las actividades de le</p>

ANEXO 4

NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN

- Identificación del locutor: Maestra= M; Niños=N; Investigadora=I ;nombre del niño o de la niña, con mayúscula: Ej.: “Paula”
- Interlocutor no identificado= un niño/niña; varios
- Entonación interrogativa: entre ¿? Ej.: M: ¿Y de qué me tienes que preguntar?
- Pausa: / // /// (corta, media, larga).
- Solapamientos: los fragmentos en cuestión entre=...=

Ej.: M: Y también tiene el disco del cuerpo humano.

Niños: También yo, y yo =XXX=

- Corte brusco: palabra cortada o frase inacabada: Ej.: M: “Estoy teniendo cuidado de que me pille”
- Alargamientos fónicos: señalados con “:”, “.”
- Fragmentos ininteligibles: XXX
- Propuesta de *texto intentado*, para ser escrito: “...” Ej.: “ojo”
- Lectura textual mayúscula cursiva. Ej.: M: ¿CÓMO ES POR DENTRO?
- Pronunciación enfática para ajustar la pronunciación silábica a la escritura.
- Comentarios de quien transcribe. Entre paréntesis y en cursiva Ejemplo.: *(señala en su cuerpo)*.
- Volumen, tono de voz:
 - (F) Fuerte; (FF) muy fuerte Ej.: M. (F) ¿Quién se acuerda de cómo se llama esto que hago yo así?
 - (P) piano; (PP) pianísimo.
 - L (lento).
- Fragmentos irrelevantes para el estudio (...)

ANEXO 5. Transcripción de las sesiones de la Fase II. Preguntas sobre lo que quieren saber sobre el ojo.

Sesión Nº 4

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS DEL OJO Y DEL OÍDO

Al comienzo de la sesión, la maestra ha pegado en la pizarra tres hojas de tamaño Dina3. En la hoja que está situada en la parte superior izquierda está escrito: CEREBRO y CRÁNEO, con las preguntas que han formulado los niños dentro de una llave. En la hoja situada en la parte superior derecha, la maestra ha escrito: CABEZA, TRONCO, EXTREMIDADES.

Finalizadas las preguntas del cerebro y del cráneo, continúan con las del OJO

N: *(Sentados en corro mirando a la maestra).*

M: Vamos a continuar con el trabajo / que tenemos iniciado / de todo lo que queremos saber del cuerpo humano / pero / primero / vamos a recordar lo que escribimos ayer / ¿Porque, para qué nos sirve escribir?

N: Para recordar.

M: ¿Para recordar / qué?

N: Lo que hemos escrito.

M: Porque lo escribimos para que no se nos olvide // Vamos a recordar las cosas que queríamos saber de la cabeza /. Ayer habíamos anotado ¿QUÉ QUEREMOS SABER DEL CEREBRO? / ¿CÓMO ES? *(sigue leyendo lo que tiene escrito)* ¿ES REDONDO? / ¿CÓMO ES POR DENTRO? / QUE SI TIENE MUCHAS COSAS POR DENTRO / SI TIENE MUCHA SANGRE? / ¿CÓMO FUNCIONA? / ¿CUÁNTAS VENAS TIENE? //

(al terminar de leer todas las preguntas del cerebro dice). Teníamos todas esas preguntas y / todavía no las hemos averiguado // Tenemos muchas preguntas.

Ahora vamos a leer las del CRÁNEO./ ¿QUÉ QUEREMOS SABER? / Porque vamos a ver / ¿qué más cosas queremos saber del cráneo? *(señala las preguntas y lee)* ¿CÓMO FUNCIONA? /¿CUÁNTAS VENAS TIENE? /¿CÓMO ES? /¿CUÁNTA SANGRE TIENE?

(Los niños leen a coro las preguntas según la maestra las va señalando).

M: Aquí me falta una cosa *(señala en el texto)*

N: El otro.

M: ¿Qué otro?

N: El signo de interrogación.

M: ¡El signo de interrogación! / Que no lo he puesto / ¿dónde? (F) *(lo dice subiendo la voz y con entonación)*

N: Al final.

M: Otra pregunta / ¿CÓMO ES POR DENTRO?

(Los niños leen a coro a la vez que la maestra lee y señala)

M: ¿DE QUÉ COLOR ES?

N: marrón, blanco =XXX=

M: Vale / vale / stop / *(pone orden para poder continuar)*. Todas estas preguntas las tenemos que contestar / pero ahora no // porque vamos a ser investigadores y vamos a traer otro día las respuestas. Pero tenemos ahora que ver / qué cosas queréis saber de los ojos / ¿qué queréis saber de los ojos? / Pensad un poco antes de decirlo / ¿qué queremos saber de los ojos? / Pensadlo un poquito / Y ahora / vamos a escribir / qué me gustaría saber de los ojos // Para que sea un poco más rápido / voy a escribir yo // El otro día habéis escrito vosotros // Allí está escrito *(señala el cartel en el que los niños habían escrito lo que querían saber. Está colgado, a la vista de los niños, en unas estanterías)* / pero / ahora / para hacerlo un poquito más rápido / lo voy a escribir yo /// Paula / ¿Qué queremos saber de los ojos?

Paula: “¿Cómo se mueven?”

M: ¿Qué tengo que poner para escribir cómo se mueven? / ¿Es una pregunta o no es una pregunta? //

(Los niños levantan la mano).

M: ¿Qué tengo que hacer lo primero?

N: El signo de interrogación.

M: ¡El signo de interrogación! *(Después señala la llave de las preguntas de la cabeza)* // ¿Cómo se llamaba esto? / Voy a dejar espacio aquí */(Señala en la pizarra)* para poner ojo / igual que hicimos aquí *(señala donde está escrito cerebro)*.

N: La llave

M: Se llama llave / la llave que va recogiendo todas las cosas / que queríamos saber // Bueno / bueno / voy a poner aquí // “ojo” // para que no se nos olvide // y luego ponemos el puntito de la interrogación *(Comienza una nueva hoja)*.

N: *(Se les oye leer a la vez que la maestra escribe O-JO)*.

M: *(Pone el punto al signo de interrogación a la vez que dice)* El puntito de la interrogación / como decía Jaime / ¿Qué preguntaste antes, Paula?

Paula: ¿Cómo se mueven?

ANEXOS

M: (*Escribe y va diciendo, en voz alta, a la vez que escribe*) CÓMO / SE / MUEVEN //. (*Cuando termina de escribir, pregunta*) ¿Y qué hago ahora? / ¿qué tengo que poner ahora?

N: (*Levantando la mano para contestar, hablan varios a la vez*) un signo de interrogación.

M: (*Repite*) Pongo el signo de interrogación / y aquí falta una tilde (*señala la o de como y vuelve a repetir*) / ¿Cómo se mueven?

N: Cómo se mueven (*se les oye leer a la vez que a la maestra*).

M: Voy a poner aquí / (*señala en el papel*) un guión para poner las cosas / que queremos saber del iris / pero / ¿Qué queremos saber del iris? ///

N: Del ///

M: Del / me había comido yo la letra l al escribir,

Alejandro: (*Está con la mano levantada*).

M: Alejandro / que es el responsable.

Alejandro: “¿Cómo funciona?”

M: (*repite*) “¿Cómo funciona?” / ¿Cómo escribo eso / cómo funciona? / ¿Qué pongo lo primero?

N: Co / co /

M: ¿Pero es una pregunta / o / no es una pregunta?

N: ¡Síii!

M: ¿Qué tengo que poner / cuando es una pregunta?

N: Signo de interrogación.

M: El signo de interrogación // pongo un guión (*escribe y va diciendo a la vez que escribe*) -¿CÓ-MO // COMO ¿cómo qué?

N: ¿Cómo funciona?

M: ¿Lo escribo pegado a “cómo”?

Niños: ¡Noo!

M: ¿Por qué no?

N: Porque es / cómo funciona.

M: “Cómo funciona” son dos palabras. (*Escribe y va diciendo*) CÓ-MO-FUN-CIO-NA / ¿por qué no he puesto aquí (*señala la letra c*) la z?

N: Porque te confundes / porque la z / sólo lleva la a, o, y la u.

M: Ya he terminado de escribir cómo funciona / ¿Alguien sabe si falta algo?

N: Signo de interrogación.

M: (*Señala el signo de interrogación del principio de la pregunta y les dice*) ¡pero / si lo he puesto aquí!

N: No / no / otro / para el final.

M: ¿Alguien sabe si falta algo más? / Fijaos bien / antes puse / ¿Cómo se mueve? / Y ahora / ¿Cómo funciona?

N: Una tilde.

M: ¡Una tilde! / ¿Dónde?

N: En la o.

M: ¡En la o! / Porque no dice como de comer // es una pregunta que dice / ¿cómo funciona?

Niño: Falta una interrogación.

M: ¿Dónde?

Niño: En el iris.

M: No / porque él dijo que quería saber cosas del iris / ¿eso era una pregunta / o / simplemente dijo que quería saber de ello? / ¿Ahí hace falta poner una interrogación?

N: ¡Nooo!

M: ¿Por qué no?

N: Porque no es una pregunta.

M: (*Repite y amplía*) Porque no es una pregunta / sólo dice lo que quiere saber.

(*Los niños levantan la mano*).

M: ¡Tantas manos! / Álvaro.

Álvaro: ¿Cómo se mueven?

M: Ya está puesto.

Álvaro: “¿Cómo es el párpado?”

M: (*Repite*) ¿Cómo es el párpado? / Pero tú / ¿qué quieres saber del párpado?

Niña: ¿Cómo es por dentro? (P)

M: ¿Cómo es por dentro el párpado? / ¿Qué tengo que hacer para escribir? Primero ponemos ///

N: La interrogación.

M: Primero un guión / y ahora /la interrogación. (*Escribe y dice*)- (L) ¿COMO / ES / EL/

Niño: La tilde.

M: Sí la tilde en la o (*termina de escribir y de decir lo que va escribiendo*) EL / PARPADO. ¡Uy! / no me va a caber la interrogación / También lleva una tilde párpado (*coloca la tilde*) / Escucho.

(*Los niños levantan la mano*).

M: Álvaro.

Álvaro: XXX

M: Álvaro no se acuerda de lo que quiere saber. / A ver / Aitor.

Aitor: ¿Cómo se // Cómo se mueven las cejas?

ANEXOS

M: Estamos hablando del ojo ¿dónde están las cejas?

Niños: Aquí (*señalan con la mano las cejas, algunos niños señalan las pestañas*).

M: ¿Están en el ojo?

Niños: ¡Noo!

Niño: Se señala las pestañas.

M: ¿Eso son las cejas? ¿Son las cejas?

Niños: Las pestañas.

M: Son las pestañas / a veces confundimos el nombre de pestañas con el de cejas. / A ver / Miguel.

Miguel: ¿Cómo se mueven las cejas?

M: ¿Las cejas o las pestañas? / Te estás señalando las pestañas.

(*Los niños miran a Miguel*).

M: ¿Quién sabe dónde están las pestañas?

(*Los niños se las señalan*).

M: (*Se toca las pestañas y dice*) Pestañas / (*Y señala el párpado y dice*) párpado./

¿Cómo es el párpado? / ¿Cómo se moverían entonces las pestañas?

Miguel: Con el párpado.

M: ¿Lo sabes o hay que escribirlo? / ¿Hace falta escribirlo?

Miguel: No.

M: A ver / Gonzalo.

Gonzalo: XXX (PP)

M: Gonzalo / no te oigo.

Gonzalo: La pupila.

M: La pupila / ¿Qué me preguntas? / ¿Qué me quieres preguntar de la pupila?

Gonzalo: XXX (PP).

M: No te oigo.

Gonzalo (P): ¿Cómo es la pupila?

M: ¿Cómo es la pupila?

Niños: (*Responden a la pregunta*) Negra.

M: ¿Será negra? / ¿Lo averiguamos? / ¿Lo escribimos?

Niños: ¡Siii!

M: Venga / ¿Qué pongo lo primero?

Niños: Un guión.

M: Un guión (*pone el guión*).

Niños: Una interrogación.

M: Interrogación */(se inquietan y hablan)*. Nos vamos cansando / y quiero veros un poquito más quietos // Recuerda / ¿Cómo es la pupila? *(y se pone a escribir y a decir lo que escribe)* / CÓ-MO ES LA PU PI LA.

Niño: El Puntito /la /

M: ¿Qué pasa ahora? //

N: Falta la interrogación.

M: Ya tengo una interrogación *(señala el principio)*.

N: Que la cierres.

M: Cierro la interrogación.

N: Y la tilde.

M: ¿Y la tilde de dónde?

N: De la o.

M: *(Comenta)* En la primera o de cómo *(pone la tilde y dice)* ¿así? *(lee)* ¿CÓMO ES LA PUPILA? */(y dice)* Así está mejor.

(varios niños levantan la mano).

M: A ver / Miguel.

Miguel: La pupila.

M: También está / otra cosa.

Miguel: ¿Cómo ve la pupila?

M: ¿Cómo ve la pupila? / Lo averiguamos / te tocará a ti traer esa pregunta de casa */(Escribe y dice)* ¿CÓ-MO VE LA PU-PI-LA? /// Cierro la interrogación / y ¿qué me falta también?

Niño: Una i.

Niños: Una tilde.

M: Una tilde.

(Varios niños levantan la mano).

M: Un momentito / que le tocaba a Lesly / Lesly.

Lesly: Lo mismo que Giacomo.

M: Lo mismo que Giacomo.

Niño: Lo mismo que Paula.

M: ¿Qué había dicho Paula?

Paula: ¿Cómo se mueven?

M: ¿Cómo se mueven? / Es interesante / A ver / Rodrigo.

Rodrigo: Del cristalino.

M: Del cristalino /¿Qué es eso?

N: ¡Ay! / Yo lo sé. / Lo blanco / lo negro/// lo trajo un día//

ANEXOS

M: Lo trajo un día, ¿quién?

Niños: Tú, tú.

M: Traje un día un ojo / que me dejo el papá de una niña / que es óptico / que ópticos son los señores / que saben mucho de los ojos // Ese papá tenía un ojo / y nos lo prestó para verlo.// ¿No os acordáis del cristalino? / Pues vamos a ver///

Niños: Cosas del cristalino.

M: Ya sabéis muchas cosas más que yo.

Niños: (*Se ríen y dicen*) Porque nos las enseñas tú.

M: ¡Ah! / ¿Porque os la enseño yo?

Niños: Sí, el cristalino (*bullicio*).

M: (*Pone orden*) A ver / un momento /// Jaime.

Jaime: Del cristalino.

M: Quiere saber del cristalino (*escribe y dice*) CRIS-TA-LI-NO / ¿Aquí hay una pregunta / DEL CRISTALINO? o solamente dice / que quiere saber del cristalino //

Niños: No hay una pregunta.

M: No / solamente dice / que quiere saber del cristalino // Otra pregunta.

Niño: ¿Qué cómo se cierra?

M: ¿Está ya puesto por aquí?

Niño: (*Se oye decir*) Con el párpado.

M: Está contestando ¿Cómo se cierra?

Niños: Con el párpado.

M: Con el párpado / ¿Hace falta que lo anotemos / o eso ya lo sabemos?

Pamela: (*Levanta la mano*)

M: Un momentito / Pamela // Vamos a escuchar a Pamela.

Pamela: (*P*) Del esqueleto.

M: Es que ahora estamos preguntando / ¿Qué queremos saber del ojo? Lo del esqueleto lo tengo puesto aquí / (*Señala en el papel situado arriba a la derecha y lee*) Lo que queremos saber de LA CABEZA, EL TRONCO, LAS EXTREMIDADES. / y ahora vamos diciendo cada una de las partes // A ver / Natalia.

Natalia: ¿Cómo es el iris?

M: ¿Cómo es el iris? / (*Señala donde está escrito DEL IRIS*) Ya está //,A ver, Gonzalo//

Gonzalo: ¿Cómo es el cerebro?

M: ¿De qué estamos hablando? / (*Silencio*) ¿De qué estamos hablando / Gonzalo?

Gonzalo: Del ojo.

M: ¿Y tú qué estás preguntando?

Gonzalo: Del cerebro.

M: ¿Y de qué me tienes que preguntar?

Gonzalo: De los ojos.

M: Pues pregunta de los ojos / ¿Qué queremos saber de los ojos?

(Gonzalo se queda callado).

M: Ahora, que hemos terminado lo del ojo / voy a hacer la llave / *(se pone a hacer la llave y dice)* la llave llega desde aquí hasta aquí. / *(Señala las otras llaves y dice)* Lo que queremos saber del cerebro/ lo que queremos saber del cráneo / lo que queremos saber del ojo / ¡Cuántas preguntas tenemos! / ¿Quién va a contestar a estas preguntas? //

Niños: Nosotros.

M: Vosotros / con la ayuda de la familia // para eso / tenemos que escribir una nota para mamá o para papá / o para quien sea / para que nos ayude a buscar información para saber / Después/ la vais a traer al cole/ y la vais a contar vosotros / ¿De acuerdo?///

ANEXO 6. Transcripción de las sesiones de presentación de información sobre el ojo. Fase III Búsqueda de información

Sesión. Nº 11

TRABAJAN CON LA INFORMACIÓN. QUE HAN TRAIIDO DE CASA.

M: ¿Qué información habéis traído de casa?/ ahora vamos a ver la información que habéis traído de casa / de lo que estáis tratando de averiguar/ahora nosotros vamos a escuchar a Álvaro / Álvaro / a ver / cuál era tu pregunta.

Álvaro: *(sale con el papel y lee)* (PP) *ABERTURA CIRCULAR.*

M: Circular.

Álvaro: (PP) *EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO /POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO.*

M: A ver / a ver / yo no me he enterado muy bien / Vamos a leerlo otra vez.

Aitor: Sí / porque yo no he oído.

M: Lo voy a decir un poquito más alto / porque / Aitor tiene el oído malo *(se señala el oído)* // y no oye bien / ¿vale? / la pregunta era /¿CÓMO VE LA PUPILA? *(Álvaro, que sigue de pie al lado de la maestra, lo va diciendo a la vez que ella)* no te pongas detrás de mi / cuando contáis los cuentos sí / para que todos los niños me vean / pero ahora yo quiero /que te vean a ti / y dice //ABERTURA CIRCURLAR EN MEDIO // ¿qué es eso de abertura circular en medio // no me entero yo muy bien / abertura / ¿de dónde vendrá esa palabra? / Abertura/

Niño: De ave.

M: No, abertura / viene de abierto / de abrir / Abertura *CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO.* Voy a buscar un libro.

M: Estamos viendo las palabras / abertura circular / abertura es que está abierto / y circular / ¿qué forma tendrá? *(la maestra está buscando en un libro, sentada delante de los niños; a la vez que habla)* / ¿Qué forma será circular? / ¿Quién me lo sabe decir?

Niño: Un círculo.

Niño: Redonda.

M: Redonda / de círculo / es un círculo que está abierto / así que cuando dice abertura circular / ¿En que estamos pensando? /

Niño: En un ojo.

M: En un circulito que está abierto / y está en el medio // *(señala con la mano).*

Niño: No has dicho lo qué es penetra.

M: ¿Qué es penetra? Dice *POR DONDE PENETRA LA LUZ* / lo que penetra / lo que entra / es la luz / Álvaro/ tú sí lo sabías //

Álvaro: Lo buscamos.

M: ¿Lo Buscaste en casa?

Álvaro: Pero no sé en qué.

M: Lo buscaste en un diccionario.

Álvaro: No.

M: ¿Dónde?

Álvaro: En el ordenador.

M: Es que estaba buscando a ver si venía aquí el dibujo / en la página 36 / he mirado el sumario / el índice / y ahora miro el ojo // mirad / aquí he encontrado un ojo grande / grande / *(les muestra el libro)* este es un ojo / pero nuestro ojo / no es de este tamaño / solamente que lo han dibujado / muy grande /muy grande / para que nosotros podamos estudiarlo / y verlo por dentro / que cosas tiene dentro / entonces / el ojo / aquí le vemos / de frente al señor / igual que si nos miramos nosotros a la cara / pero aquí / es como si hubiesen cogido / el ojo del señor // le hubiesen sacado / y le hubiesen dado un corte por la mitad / para que lo veamos por la mitad / el ojo / por dentro / y aquí dentro / esto / el puntito/ es como está puesto así de lado / ésta es la abertura circular / que penetra la luz / y va entrando / para que nosotros podamos ver / eso es que penetra la luz al interior del mismo / cuando dice / al interior del mismo / ¿A quién se refiere del mismo? ///

Niña: Del cristalino.

M: Es que esa expresión igual no la hemos visto otras veces // *(vuelve a leer la respuesta de Álvaro)* ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO // ¿de quién estábamos hablando?

Niño: Del ojo.

M: Pues cuando dice al interior del mismo / ¿a quién se refiere?

Niños: =XXX= Al interior del ojo.

M: Al interior del ojo / veis algunas veces cuando escribimos para no repetir las palabras para no decir ojo / y otra vez al final ojo / dice / para que entre la luz al interior del ojo / no / al interior del mismo / es otra manera de decir las cosas //*(algunos niños levantan la mano)* a ver /Álvaro.

Álvaro: Que / que digas las mismas palabras de antes / es que habías dicho / donde busqué.

M: ¿Qué diga las mismas palabras de antes? / Diccionario.

ANEXOS

Álvaro: No.

M: Enciclopedia.

Álvaro: Sí.

M: A ver es que hay libros / informativos / y también hay enciclopedias informativas / ¡Eh! / en una enciclopedia / ¿y de quién era esa enciclopedia? // ¿de quién era esa enciclopedia?

Álvaro: De mi padre.

M: De tu padre.

Álvaro: (PP) Porque mi padre sabe mucho del cuerpo humano.

M: ¿Y por qué sabe mucho tu padre del cuerpo humano?

Álvaro: Porque tiene un esqueleto.

M: ¿Y por qué sabe mucho tu padre del cuerpo humano porque tiene un esqueleto?

Álvaro: Porque le gusta.

M: Porque le gusta. / Porque / ¿Cuál es el trabajo de tu papá?

Álvaro: Fisioterapeuta.

M: ¿Y qué es un fisioterapeuta? / fisioterapeuta / esa palabra tan difícil / ¿Qué es eso de fisioterapeuta? / porque es una palabra difícilísima / y la has dicho muy bien / ¿qué hace en su trabajo?

Álvaro: Pues curar a los señores.

M: ¿Y de qué les cura? / Cuando tienen resfriado / les cura //

Álvaro: No.

M: No / de los resfriados no cura / cuando tienen anginas les cura.

Álvaro: No.

M: No / tampoco / ¿cuándo les cura?

Álvaro: Cuando le duele la pierna / otra cosa.

M: Ah / cuando le duele la pierna / ¿y por qué le duele la pierna al señor?

Álvaro: O cuando le duelen cosas.

M: Me duele la cabeza / y tu papá me cura.

Álvaro: No.

M: Tampoco / ¡uy! / Que lío es esto.

Álvaro: Es que no lo sé bien.

M: Se lo tienes que preguntar a tu padre / y se lo cuentas a los niños / yo es que / tampoco me lo sé / Yo tampoco sé que hacen los fisioterapeutas / fisioterapeuta / luego lo escribiremos / a ver Pablo /

Niños: XXX

M: No oigo / a ver Pablo.

Pablo: Que el padre de Álvaro curó a mi abuela.

M: Curó a tu abuela / ¿y qué le dolía / la garganta?

Pablo: No / la pierna.

M: ¿Y qué le pasaba en la pierna a tu abuela?

Pablo: Que cuando andaba / le dolía.

Álvaro: Porque le mando una nota / una nota para lo que / ¡uy! / me estoy liando con todas las palabras

M: Pues no te líes con todas las palabras / a ver ¿qué?

Álvaro: Le mandó una notita para / para ver lo que tenía que hacer.

(Paula está con la mano levantada)

M: ¡Ah! / tú te enteraste de que le mandó una notita para ver lo que tenía que hacer // a ver Paula.

Paula: Que en el final del ojo hay unas células nerviosas que van / hasta el final del ojo para / y allí vigilan / para que.

M: ¿Para que no pase nadie?

Paula: Para que no vengan las bacterias.

M: ¿Para que no vengan las bacterias / o para mandarle las ordenes al cerebro?

Paula: Para mandarle las ordenes al cerebro.

M: Tiene las terminaciones nerviosas / porque / ¿quién ha dicho antes que tenía?

N Rodrigo.

M: Ha dicho / Rodrigo / que el cerebro es el jefe del cuerpo / y da las órdenes / para que todo funcione / que está formado por células nerviosas que se llaman neuronas / pues todos los órganos en nuestro cuerpo / tienen / las células nerviosas que / mandan las ordenes hasta el cerebro / y el cerebro le dice que sí / que tiene que ver / que tiene que hablar / que tiene que escuchar / que tiene que atender.

Álvaro: Mª José /

M: A ver.

(Álvaro se levanta y va a señalar en el libro)

Álvaro: Que aquí dentro / era esto otro.

M: Pues léelo tú / ¿qué pone ahí?

Álvaro: Aquí (PP) Aquí XXX

M: *VISIÓN OFTALMOSCOPICA DE LA RETINA.*

M: *VISIÓN OFTALMOSCOPICA DE LA RETINA* / pues es la retina / para que veamos lo que tiene la retina / vasos sanguíneos / papila óptica y / mácula / y dice que por aquí

Álvaro: Es que no sale / es que tenía que salir / aquí no está.

ANEXOS

M: Es que hay muchos libros / Vamos a ver / tenemos el rincón de libros del cuerpo humano/ que podemos venir a ver / todo lo que queramos / algunos niños sólo vienen y los miran / está muy bien / pero los que los van leyendo / se van enterando de más cosas / Y me parece que a Paula le gustan las cosas del cuerpo humano / y lo ve en su casa /¿no?

Niños: XXX

M: Terminamos / que Paula nos quiere decir algo.

Paula: Lo he visto en casa / y tiene algo que hace / pom /pom

M: ¿Y qué será eso que hace pom / pom?

Paula: El corazón.

M: ¿Y tú lo oyes en tu oído?

Paula: Si

M: ¿Tu oyes un pom / pom?

Paula: No pero lo vi en la película

M: ¡Ah! / a ver Paula / ¿tu oyes un pom / pom en tu oído?

Sesión. Nº 12

TRABAJAN CON LA INFORMACIÓN. QUE HAN TRAIIDO DE CASA

(La M está sentada delante de los niños, tiene en la mano los sobres con la información que estos han traído.) Da continuidad a lo trabajado en la sesión anterior. Para ello comienza invitando a los niños a recordar la información que habían aportado. Aunque sea un trabajo reiterativo, es la forma de que los niños afiancen el conocimiento que están construyendo y lo comprendan, ya que no es suficiente, en estas edades con decir las cosas una vez, es necesario volver sobre ellas de forma recurrente).

Álvaro: Sí ya lo he leído.

M: A ver/ Álvaro ya leyó / ¿Cómo ve la pupila? / ¿y cómo veía?

Álvaro: Con la luz.

M: Con la luz /

Álvaro: Sí / con la pupila.

M: Alguien se acuerda de lo que dijo Álvaro de la pupila / ¿Cómo ve?

N: Con la luz.

M: Voy a leer lo que decía / *ABERTURA CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS / DEL OJO / POR DONDE PENETRA LA LUZ / AL INTERIOR DEL MISMO* /¿Qué era eso del mismo, a qué se refería? /¿Al interior de dónde?

Niño: Del ojo.

M: Del ojo / a ver / Paula R./ ¿lo contó ya?

N: No.

M: Paula R. / vamos a ver qué pregunta / leo yo la pregunta y ella la respuesta / ¿Vale? / Paula R tenía / *¿CÓMO SON EL IRIS Y EL CRISTALINO DEL OJO?*

Paula R.: *SON / PARTES / DEL /OJO.*

M: Atentos / atentos que quiero que me ayudéis / Paula llevaba la pregunta *¿CÓMO SON EL IRIS Y EL CRISTALINO DEL OJO?* Y dice / *SON PARTES DEL OJO* / ¿vosotros creéis que contesta a esa pregunta /Cómo son el iris y el cristalino del ojo?

N: No / no.

M: Está preguntando ¿Cómo son o dónde están?

N: Donde están.

M: Paula / ¿Tu qué crees / dice cómo es el iris o el cristalino?

Paula: No.

M: A mi se me ocurre una cosa / que si le llevamos esto otra vez / a mamá o a papá / y lo buscamos un poquito más / ¿qué te parece?

Paula R: Bien.

M: Y cuando puedan papá y mamá lo buscan / para ver cuáles son las partes del ojo / ¿Vale? / vale / porque si no no nos vamos a enterar / cómo son el iris y el cristalino / ésta es la de Paula R / a ver Paula P / la pregunta de Paula P // *¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO?* ¿Lo sabes decir sin leer / o lo quieres leer? / Escuchamos.

Paula: *EL OJO SE MUEVE DENTRO DEL GLOBO OCULAR.*

M: El ojo se mueve dentro del globo ocular /¿ y qué es eso? (*la maestra coge un libro de encima de la mesa*) este es el libro que trajiste del ojo ¿verdad? / mirad / porque como ha traído el ojo / (*muestra el libro a los niños*) aquí tenemos / vamos a ver dónde nos viene lo del globo ocular / mirad/ veis aquí este ojo /

N: Sí.

M: Pues todo eso blanco / todo /todo/ toda la bolita esa/ se llama / el globo ocular / por eso dice que se mueve en el globo ocular / dice / *EL OJO SE MUEVE DENTRO DEL GLOBO OCULAR / ES MUY SENSIBLE Y DELICADO. EN SU INTERIOR HAY//*

Paula P: *CÉLULAS NERVIOSAS.*

M: ¿Y para que serán esas células nerviosas?

Paula P: (PP) para que nada pase de/ de /porquería /

M: Para que no pase nada de porquería / para que controle //

Paula P: XXX

ANEXOS

M: ¿Tú crees que serán las células nerviosas las que no dejan entrar la porquería o serán los párpados?

Paula P: Los párpados.

M: Los párpados / sigue leyendo a ver que dice /

Paula P: *LOS PÁRPADOS.*

M: *LOS PÁRPADOS /*

Paula P: *PROTEGEN / LOS OJOS.*

M: *PROTEGEN LOS OJOS.*

Paula P: Del polvo.

M: Los protegen del polvo / fíjate / no lo tiene escrito / del polvo / pero se acuerda ella que los protegen del polvo // Ahora te damos la palabra / Dice / *Y AQUÍ SE FORMAN / ¿qué es lo que se forma ahí dentro?*

Paula P: *LAS LAGRIMAS.*

M: *LAS LAGRIMAS / en el párpado / QUE SIRVEN.*

Paula P: *PARA MANTENER EI OJO CON HUMEDAD.*

M: Para mantener el ojo con humedad / porque si estuviera seco / ¿Qué le pasaría? / ¿sabes tu que pasaría?

Paula P (PP): No se podría limpiar.

M: No se podría limpiar / ni lo podríamos mover bien / nos molestaría / *Y EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS //*

Paula P: (PP) *ESTÁN LAS PESTAÑAS:*

M: Están las pestañas / has traído un libro / que es de ojos / todo lo que cuenta es de los ojos / así que también lo vamos a dejar / aquí en el rincón / de los libros del cuerpo humano / para buscar cosas / en rincones / vale / ¿Quién te ayudó / Paula?

Paula P: Mamá.

M: Y mamá te ayudó / te lo escribió y luego lo pasaste aquí.

Paula P: Sí.

ANEXO 7. Transcripción de las sesiones de escritura del texto del ojo. Fase IV Escritura del texto.

Sesión. Nº 16 (4/3/08)

(La maestra retoma la información que los niños habían traído del ojo salen a contarla Paula P y Álvaro)

M: Bueno / la de cosas que vamos a aprender / la de cosas que podemos contar a otros / vamos a ver / tengo ahora / el siguiente que venía / porque lo tengo aquí todo escrito / ¿sabéis para que lo tengo escrito?

Niño: Para que no se pierda.

M: Para que no se pierda / para que no / se olvide. Y yo tengo aquí escrito / después de la cabeza venía / el cerebro / el cráneo / los ojos / la pregunta de Álvaro era / *¿CÓMO VE LA PUPILA?* / ven para aquí / Álvaro /

Niño: Mª José / que dijiste ayer que lo primero íbamos a leer la información.

M: La que habíais traído / pero es que vamos a sacar la información según vaya tocando / ahora nos toca el ojo / y va a venir también Paula R / lo voy a leer yo / un poquito más rápido / dice Álvaro / *¿CÓMO VE LA PUPILA?* y dice / *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO* *(sale Paula R)* no, era Paula P / cariño/ era Pula P la que tenía la pregunta / vamos a ver si contesta ¿cómo ve la pupila? / escuchadme vosotros a ver si contesta / ¿cómo ve? o está diciendo cómo es la pupila / vuelvo a repetirlo / porque a veces tenemos que escucharlo/ dos veces / tres / cuatro / hasta que nos enteramos bien de lo que estamos escuchando.

Niño: Pero.

M: ¿Pero qué?

Niño: (PP) Pero dijo que si miras mucho a la luz la pupila se te vuelve muy pequeña.

M: Vale / pero la pregunta de ahora de Álvaro / ¡ayudadme por favor! / ¿cómo ve la pupila? / os acordáis que un día aquí en clase / bajamos la persiana para ver si nos quedábamos sin luz / a ver qué es lo que le pasaba a nuestra pupila / ¿os acordáis? / lo que pasa es que a lo mejor no pudimos ponerlo oscuro /oscuro /para que se hiciese más grande / porque como dice él / si le da mucho la luz / la pupila se cierra/ pues por eso vamos a ver /qué es la pupila / por qué se cierra / porque dice /¿cómo ve la pupila? / ¿Es la pupila la que ve?

Álvaro: Mª José.

M: Que.

Álvaro: Que mi padre ayer por la noche me dijo / que la pupila trabaja menos por la noche que por el día.

ANEXOS

M: Vale / pero tu pregunta era / ¿CÓMO VE LA PUPILA? Y dice *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO* ¿eso es cómo ve? (*Álvaro se queda callado*) o está diciendo / cómo es la pupila / repito / *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO* / abertura / ¿qué quiere decir abertura? / algo que está abierto / ¿no? / *ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS* / el iris es la parte del ojo que tiene //

N: Color.

M: Color / pues ese puntito negro / es la pupila / y esa es la abertura circular / que tiene forma de círculo / fíjate si vamos mirando palabra por palabra lo que dice / *ABERTURA* / algo que está abierto / *CIRCULAR* / con forma de // con forma / ¿de qué?

N: =XXX= Círculo.

M: Con forma de círculo / *EN MEDIO DEL IRIS* / pues ya sabemos que está en el medio del iris / que es una abertura circular / y que por ahí penetra //

N: La luz.

M: Penetra la luz / *AL INTERIOR DEL MISMO* / ¿qué es el interior? / dentro / interior es / dentro / *DEL MISMO* / ¿pero a qué parte del interior? / pues a otra parte del ojo que está más atrás / que se llama / la retina / luego entra / hasta el interior de la //

Álvaro: Retina.

M: Retina.

Rodrigo: Pero / ¿Y qué es la retina?

M: ¿Qué es la retina? / buena pregunta / es la parte posterior del ojo / donde se refleja lo que nosotros estamos viendo / es otra parte del ojo / Rodrigo / pero como era / ¿Cómo ve la pupila? / A lo mejor en lugar de cómo ve la pupila / tenemos que escribir con lo que tu has traído cómo es / (*mirando a Álvaro*) aquí contesta ¿cómo ve? o ¿cómo es?

Álvaro: Cómo es.

M: Vale /cómo es/ aquí tendremos que cambiar esa pregunta / (*mirando a Álvaro*) ¿vale? / y la de Paula P era / Paula P ven para acá / Álvaro / siéntate / Paula P ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO? (*mira a Paula que se ha colocado a su lado*) ¿cómo se movían los ojos? / cuéntaselo tu a los niños / ¿te lo sabes? / ¿Cómo se mueven los ojos? / a ver.

Paula P: (PP) con el globo ocular .

M: ¿Eh?

Paula P: Con el globo ocular.

M: Es que el ojo y el globo ocular es lo mismo / todo junto / el globo ocular es el ojo / luego movemos el globo ocular / y entonces es el ojo lo que se mueve / todo lo que está aquí es como una bolita / os acordáis el día que yo traje / le voy a pedir a la niña esa que nos deje otra vez el ojo / para que veamos aquí muy bien / las partes del ojo / ¿os parece? / porque es la mejor manera de verlo / y vamos a ver / la pupila / otra vez / el iris / otra vez / la retina / otra vez / Pero dice cómo se mueve / se mueve el globo ocular / y dice / *ES MUY SENSIBLE* / ¿qué quiere decir sensible? / esa palabra / ¿qué quiere decir sensible?

Paula P: (PP) No lo sé.

M: No lo sabes / Alguien sabría decirnos ¿qué quiere decir que el ojo es muy sensible?

Niño: Que es muy / que no tiene / que sólo tiene dos cosas que lo protegen.

M: ¿Qué tiene que lo protege?

Niño: El cristalino.

Niño: No / el párpado.

Niño: Es un cristal.

M: No es un cristal / se parece a un cristal porque es transparente / pero no es un cristal / ¿quién protege al globo ocular / al ojo? ¿Qué hacemos cuando alguien se nos acerca? o nos tiran tierra / o nos salta el agua / ¿Quién protege al ojo?//

Niño: Los párpados.

M: ¡Ay! ¿y por qué decimos los párpados / y no decimos el párpado?

Paula P: (P) Porque son dos.

M: ¡Ah! son dos ojos / y tiene que haber dos párpados.

Niño: No / son cuatro.

M: Son cuatro / A ver.

Niño: Uno abajo y otro arriba / y dos más dos son cuatro.

M: Y dos más dos son cuatro.

N: XXX

M: Entonces decimos / los párpados.

N: XXX

M: ¡Qué interesante! ¡Qué interesante! / pero yo no sé si sabéis /

N: XXX

M: A ver / un momentito / porque habéis sido muy listos / y enseguida habéis averiguado / que los párpados protegen los ojos / pero es que / Paula P también pone otra cosa / aquí (PP) / que no sé si la sabéis vosotros / fíjate / dice / *LOS PÁRPADOS PROTEGEN LOS OJOS / Y AQUÍ SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIRVEN PARA*

ANEXOS

MANTENER EL OJO HÚMEDO / con humedad / ¿qué es lo que ocurre? / que cuando se nos mete algo en el ojo / se nos ensucia / ¿qué pasa / Paula?

Paula P: (PP) Pues que echas lagrimas y se limpia.

M: Nuestro ojo / desde dentro / tiene unas lágrimas / y estas lágrimas / son como el agua / ¿son como el agua del grifo o no? / ¿Cómo decías? / ¿Qué era agua?

Paula P: Salada.

M: Salada / pero no quiere decir que tenga sal / sino que está un poquito salada / que no le ha echado nadie la sal / que es así esa agua / y esa agua ¿qué ocurre? / que es la que hace que igual que nos quitamos lo que nos molesta / la suciedad de las manos / las lagrimas quitan / ¿qué quitan? / la suciedad / el polvillo / que haya entrado en el ojo / ¿verdad que sí? / y dice / *EN LOS BORDES DE LOS PÁRPADOS ESTÁN LAS PESTAÑAS* / pues aquí con la información que ha traído Paula P y ha traído.

Niño: Álvaro

M: Álvaro / prácticamente se va a quedar como está/ simplemente que en la de Álvaro que decía / que decía / ¿*CÓMO VE LA PUPILA?* no ha contestado a cómo ve / sino que nos ha dicho cómo es la pupila / cambiamos la pregunta y nos sirve la respuesta / vale / pero dice / *ABERTURA CIRCULAR* tendremos que decir / “es una abertura circular” / ¿empiezo así / abertura circular? / o si me preguntan ¿Cómo es la pupila? / ¿Cómo empezaría?

N: =XXX= “Es una”.

M: “Es una abertura circular”/ lo dejamos ahí para no cansarnos más.

Sesión. Nº 17

COMIENZA LA ESCRITURA DEL TEXTO DEL OJO

Vamos a empezar / o mejor dicho / vamos a continuar con / la siguiente parte del cuerpo / que era el / los

N: Ojos.

M: No ha venido Álvaro hoy / que era él que nos había traído la información / Paula P y Álvaro y / nos habían traído la información del ojo.

N: Paula R.

M: ¿Qué Paula?

Paula P: Paula R.

M: ¿Paula R también trajo información del ojo?

Paula R: Sí.

M: ¿Sí? / (*Busca entre la información*) / No la tengo aquí / a ver

N: Sí la ha traído.

M: ¿Trajiste información del ojo? / ¿qué información trajiste tu del ojo / Paula?

Paula R: (PP) La traje el otro día.

M: Sí pero / ¿Qué pregunta era? ¿te acuerdas?

Paula R: (PP) No me acuerdo.

M: ¿Cómo no te vas a acordar? Cada niño y cada niña tiene que acordarse de que pregunta se ha llevado / y contárselo a los demás / ¿no te acuerdas? ¿seguro que era de los ojos? / o ¿era de otra parte del cuerpo?

N: = XXX= era cómo son los ojos.

M: Estoy preguntando / estamos preguntando /¿a quién? / ¿A Paula R? / pues solamente se escucha la voz de Paula /

Paula R: No me acuerdo.

M: ¿No te acuerdas / Paula? / Pues tenemos que saberlo bien / porque se lo tenemos que contar a los compañeros.

Niños: XXX

M: No, no / preguntaba solamente a Paula / ahora vamos a ver con la información que tenemos del ojo / a ver qué es lo que podemos escribir // Voy a buscar un momentito / escribo / ¿CÓMO ES LA PUPILA? / y me habéis ayudado muy bien a poner el signo de interrogación / abrir signo de interrogación / cerrar signo de interrogación / y ahora / cómo contestamos a la pregunta // *¿CÓMO ES LA PUPILA? (lee la información que ha traído Álvaro) ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO.*

Niño: Suena mal.

M: ¿Cómo podía empezar?

N: XXX

M: En lugar de empezar por la palabra abertura circular en medio // ¿cómo es la pupila? //

Paula P: (PP) Abertura circular.

M: No / no / yo voy a escribir “abertura” A-VER-TU -RA / *ABERTURA* circular /CIR - CU -LAR: / *ABERTURA CIRCULAR / EN MEDIO DEL IRIS / EN / MEDIO / otra palabra / medio.*

N: “Del iris”.

M: DEL- IRIS // Vamos a ver /¿Se entiende? /¿Qué dijimos que quería decir abertura?

Niño: =XXX= Que era un circulito abierto.

M: Circular / ¿A qué se refería?

N: =XXX= El círculo.

M: Que tiene forma de Círculo / y abertura / que es un círculo / un circulito //

N: =XXX= Abierto.

ANEXOS

M: Abierto / en medio del iris / ¿qué quiere decir en medio del iris?

N: =XXX= En el medio del iris.

M: Que está / es que está facilito / Pablo / en medio del iris / ¿qué dice? / que está colocado / en medio / del iris / pero / ¿está bien dicho? ¿os suena bien cuando empezamos? / ¿cómo es la pupila? / ¿cómo es? *ABERTURA CIRCULAR* //

Niño: Es.

M: Es //

Niño: Es un circulito abierto.

M: Abertura circular /yo lo veo bien / porque está diciendo que es una cosa que se abre y que tiene forma circular / Pero / yo digo / ¿que si empezamos así? // ¿Cómo es la pupila?

N: XXX

M: O “Es una abertura circular?

N: “Es una abertura circular” ¿sí o no? / Gonzalo / ¿de qué estamos hablando?

Gonzalo: (PP) De una abertura circular.

M: ¿Qué está /Dónde?

Gonzalo: (PP) En medio del iris.

M: En medio del iris / Y ¿dónde está el iris?

Gonzalo: (PP) En el ojo.

M: En el ojo / muy bien / Gonzalo // Entonces / ¿qué ponemos aquí? / ¿al empezar? *(señala el texto)* ¿lo dejamos cómo está?

N: Nooo.

M: O para que se entendiese mejor ¿poníamos? //

N: =XXX= “Es una”

M: *ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS / en medio del iris* //

Niño: Y el ojo.

M: *DEL OJO* / eso ponía lo que traía Álvaro / *DEL OJO* / por donde penetra la luz / ¿Qué quiere decir? / *POR DONDE* / donde / *PENETRA* / ¿qué quiere decir penetra?

Niño: Que entra la luz

M: Penetra es que entra / penetra / Niños: *LA LUZ*

M: *LA LUZ* / *AL* // al

N: “Interior”.

M: *AI / IN TE RIOR* //

N: “Del mismo”.

M: “Del mismo” y dijimos / que /

Niño: Está repetido del.

M: Hombre / es que hay palabras que tienen que estar repetidas / al interior del / lo que no puedes estar repitiendo muchas veces / interior / interior / interior / pero del / son los nexos / que nos unen / *INTERIOR / DEL MISMO* / y vamos a ver / ¿a qué se refiere ese mismo?

Niño: Ojo.

M: Al interior del //

Niño: Ojo / por no repetir / mira / Pablo / esto es muy interesante / Paula / (*lee el texto escrito señalando con el rotulador*) / *ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO*, en medio del iris del ojo / coma / *POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO* // ¿del qué?

Niño: Del mismo ojo.

M: Del ojo / en lugar de volver a repetir otra vez / al interior del ojo / por eso / pone el mismo / pero / al interior del mismo / yo he visto / en los libros / que decía que cuando penetra la luz / va al interior / pero va a una parte del ojo / que se llama // (L) la retina

N: XXX

M: A ver / ¿qué palabra he dicho?

Niño: =XXX= La retina.

M: La retina / que está / dentro /

N: Del ojo

M: Dentro del ojo / entonces / penetra la luz al interior / del mismo / podemos decir / *LLEGANDO* / llegando esa luz ¿dónde?

N: “A la retina”.

M: “A la retina” *AL INTERIOR DEL MISMO, LLEGANDO* / lo dejamos así / después ya veremos si hay que mejorar algo / *LLEGANDO* //

N: A.

M: ¿A o hasta? ¿A o hasta?

N: Hasta.

M: Hasta, lleva una mudita /*HASTA*

Niña: “La retina”.

Niño: Qué contenta está la mudita.

M: Qué contenta está la h / A ver / “retina” / *RE-TI* /

Niño: Una rayita.

M: Una rayita / que no me cabe / *NA*.

Niño: *RETINA*.

ANEXOS

M: Lo he podido partir por ahí / a ver como decimos retina / re-ti-na (*los niños y la maestra dicen las silabas y dan palmadas*) lo que no puedo es poner aquí la n y allí la a / porque digo na / tiene tres golpes.

Niño: Te ha salido un poco mal.

M: Me han salido un poco mal las letras / porque lo estoy escribiendo de lado / si yo lo escribiese con él aquí delante / me podría salir un poco mejor la letra / pero como lo estoy escribiendo de lado / me cuesta más trabajo / pero sí que hay que esforzarse para que salga bien // Vamos a ver / la de Paula P / (*coge la pregunta de Paula P*) ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS Y EL PÁRPADO? / habrá que escribirlo también / teníamos dos preguntas del ojo / ¿CÓMO ES LA PUPILA? / ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO // EN MEDIO DEL IRIS / si estamos hablando del ojo / a lo mejor este ojo ya me sobra / ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS.

Niño: Del ojo.

M: si estamos hablando del ojo / ya se supone que está en el ojo / ¿no? / ¿si o no? A lo mejor no hace falta que repitamos ahí ojo / ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS DEL OJO POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO / LLEGANDO A LA RETINA / a lo mejor este ojo de aquí / habría que mejorarlo / cuando lo volvamos a leer mañana lo mejoramos // Otra pregunta / voy a escribir la pregunta de Paula / a ver la pregunta de Paula P / cómo era / ¿Qué pongo al empezar la pregunta?

N =XXX= Signo de interrogación.

M: Signo de interrogación / ¿CÓMO SE?

Niño: La tilde en la o.

M: ¡Ay! / la tilde en la o / gracias / en la primera o / CÓMO SE / MU-E-VEN.

Niño: está repetido como.

M: Porque son diferentes preguntas / es que si no pudiésemos repetir ninguna palabra / no podríamos hacer más preguntas / ¿qué te parece?

Niño: Bien.

M: A lo mejor / lo podíamos decir / en lugar de preguntar siempre como / lo podíamos preguntar de otra manera / a ver / piensa haber cómo lo podemos decir / CÓMO SE MUEVEN / LOS OJOS / los ojos / otra palabra /

N: Y.

M: Y El otra palabra / "párpado" PAR-PA-DO / y ¿qué hago ahora?

N: =XXX= Cierra.

M: Cierro la interrogación / aquí si que tengo una tilde / en párpado.

Niño: en la o.

N: =XXX= En la a .

M: Párpado.

N: =XXX= en la a.

Niña: En la a primera.

M: Parpadó

N: =XXX= En la a.

M: Hay dos as.

N:=XXX= En la primera.

M: No puede haber dos tildes en una palabra / sólo una / escuchamos / párpado//

N: =XXX= En la a primera.

M: ¿Qué a es más fuerte?

N: =XXX= La primera / la segunda.

M: En la segunda parpádo /parpádo.

N: = XXX=Párpado / en la primera.

M: Párpado.

N: =XXX= En la primera a.

M: En la primera a /pár / ¡ay que no llego! / párpado / si la pongo aquí /diría / parpádo / ¡Uy! / tengo un parpádo un poco dolorido / O ¡tengo un párpado dolorido!

N: =XXX= Párpado.

M: Y si la pongo en la o / diría / parpadó /

N: Parpadó.

M: ¡Uy! / el parpadó /

Niño: Parpadó.

M: ¿Hablamos así?

N: XXX

M: Un momentito / las consonantes no tienen /

Niño: ¿Por qué?

M: Porque solamente lo llevan las vocales.

N:¡ Ah!

M: ¿Vale? /¿Cómo se mueve? / ¿Estamos cansados? ¿cortamos?

Sesión. Nº 18 (6/3/08)

CONTINÚA LA ESCRITURA DEL TEXTO DEL OJO

M: Voy a leer lo que tenemos / el título / del ojo / arriba en el centro / y lo subrayamos /
¿CÓMO ES LA PUPILA? ES UNA ABERTURA / CIRCULAR / EN MEDIO DEI IRIS /
del iris del ojo / ¿es que hay iris en más sitios o / solamente lo hay en el ojo?

N: En los dos ojos.

M: En los dos ojos./ pero hace falta / entonces / que digamos / en medio del iris del ojo
/ ¿pero hace falta que digamos en medio del iris de ojo / o cuando estoy diciendo en
medio del iris ya sé que me estoy refiriendo al ojo? ¿Sí o no / a ver? / ¿podríamos
suprimir esto del ojo? / *ES UNA ABERTURA / CIRCULAR / EN MEDIO DEI IRIS POR
DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO.*

Niño: Eso suena mejor.

M: Eso suena mejor / ¿quitamos del ojo? / ¿Quitamos?

N: =XXX= Sí

M: *POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO* aquí me estoy dando
cuenta /que me falta una coma.

Niño: Pero hay una coma ahí arriba.

M: *LLEGANDO HASTA LA RETINA* / pues ahora / antes de pasar a la siguiente
pregunta / voy a leer / lo que tengo yo aquí del ojo / a ver que os parece / y luego
vemos el ojo que tenemos / ¿de acuerdo?

Pablo: Tienes que arreglar esa coma (*señala el lugar de la coma en el texto*).

M: ¡Ah! / Esta coma / aquí sola no hace nada / ¿Verdad?

Pablo: No lo tienes que echar para allá.

M. Es que como esto es en sucio / esto cuando lo empujemos para allá / ti /ti /ti/
aquella se viene para acá / Esto es en sucio / es que los trabajos siempre hay que
hacerlos / primero se escriben / luego se corrigen / esto que estamos haciendo ahora /
es corregirlo para / mejorarlo / y a lo mejor todavía / cuando lo volvamos a leer / nos
damos cuenta / que sabemos más cosas / y las queremos poner / por eso yo voy a
leer una cosa / dice // aquí tenemos / porque nos ha preguntado por la pupila / y aquí
tenemos / este ojo / que ya vimos en una ocasión / pero este ojo / es solamente la
mitad del ojo / es solamente la mitad del ojo / ¿Y está vacío por dentro el ojo? /

N: XXX

M: No / ahora os lo voy a leer lo que tiene por dentro / tiene aquí //

Niño: El cristalino.

M: El cristalino // ¿éste es el cristalino?

N =XXX= si / no.

M: ¿Y esto entonces qué es?

N: El iris.

M: ¿Éste es el iris?

N: No.

M: ¿Dónde estará el iris?

N: Ahí /ahí dentro.

M: Si me está diciendo que es una abertura / ¿Esto es una abertura? /

Niños: ¡Nooo!

M: Esto no es una abertura / dice / *ABERTURA CIRCULAR* / está abierto con forma de círculo / esto es //el://

N: Iris.

M: Este es el iris / y aquí está la / pupila /abertura / por eso dice / *LA PUPILA ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS // POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL.*

N: *MISMO.*

M: / *DEL MISMO*/ por donde entra la luz al interior del ojo / llegando hasta la retina / vale / ¿y dónde está la retina? ¡Ah!

N: =XXX= jeje Ahí metida / yo la he visto.

M: Pues la retina está aquí atrás.

Niño: Es lo amarillo.

M: Entra la luz / y / tiene que entrar la luz / y aquí atrás / y por aquí vienen unos nervios / las terminaciones nerviosas que / (F) ¿dónde irán?

Niño: Al cerebro.

Niño: Van a todas las orillas.

M: ¡Al cerebro! / luego vamos a ver qué es esto que tienen aquí/

Niño: Son los músculos.

M: Son los músculos / si señor / estos son los músculos / que ¿sabéis para qué sirven esos músculos?

Niño: Sí / para tenerlo quieto.

M: ¿Para tenerlo quieto?

N: ¡Nooo! / =XXX=

Pablo: (P) Para tenerlo quieto no / porque estaríamos siempre así.

M: Claro / mira lo que dice / espera/ espera / mira / vamos a ver lo que dice cada uno / si fuese para quedarlo quieto / como dice Pablo / estaríamos siempre así / o así // y ¿qué es lo que hacen los ojos?

N: =XXX= Moverse / con los párpados.

ANEXOS

M: Entonces / estos músculos // que están aquí alrededor / sabéis que también al ojo // aquí falta un poquito del ojo / ¿veis? / porque han hecho / ¡cha! / y lo han quedado abierto / para que nosotros lo veamos por dentro / también se le llama globo //

N: Ocular.

M: ¡Ah! Es el globo ocular / o el ojo / veis / ¡qué interesante! / y la pregunta que decía Paula / ¿CÓMO SE MUEVE EL OJO? / entonces / ¿cómo se mueve?

Niño: Con los músculos.

M: Con los músculos / que están // que están ¿dónde?

N: En el ojo.

M: Alrededor / porque por aquí vemos / uno / dos / y tres / y en la otra mitad que falta aquí /

Niño: Sólo uno/ dos.

M: No / también hay otros tres / Mira / aquí estamos viendo / uno de este lado / Hay seis músculos / que son los que hacen que el ojo / el globo ocular se / mueva / ¿Veis? / Voy a leerlo / y así ya aprendemos cómo se llama el de fuera //

Niño: El de dentro.

M: Y éste de dentro / a ver si el cristalino es / éste o éste.

Niños: El de fuera.

Niños: El de dentro.

Niño; El de fuera.

M: Bueno / ¡eh! / vamos a leerlo / y así /no discutimos / ¿qué os parece?

Niño: Yo sé cual es.

Niño: ¿Cuál?

Niño: El de fuera /sí /sí / te entra la luz por / por donde el cristalino.

M: Vamos a ver / leo / leo / mirad / ahora aquí tenemos el ojo / dibujado entero / bueno entero / no / todo el globo ocular/ y también está partido por la mitad / para que veamos lo que tiene dentro / éste que viene aquí moradito /

Niño: Es el de dentro.

M: Es el de dentro / éste / voy a mirar que viene una flecha / y dice / desde aquí viene / viene la flechita para arriba y dice / *EL CRISTALINO* / luego / el que está dentro es el cristalino / *SE ALARGA* / ¡uy! / *SE ALARGA* / O *CONTRAE GRACIAS A LOS MÚSCULOS DEL OJO PARA MANTENER LA IMAGEN ENFOCADA CUANDO NOSOTROS MIRAMOS / NUESTRO / CRISTALINO / SE CONTRAE* es que éste está hecho / éste no se va a contraer / es blandito / no es duro como un cristal / ni como un plástico /lo que pasa es que aquí está / el cristalino / vamos a ver / cómo se llamará

esto otro / ésta es la que estaba aquí adelante / ¿verdad? / a ver / ¿cómo decíais que se llamaba?

Niño: Cristalino.

M: No / hemos dicho que el cristalino era el ///

Niño: Pequeño.

M: El pequeño / y ¿éste cuál es?

N: El grande.

M: Éste se llama // (F) cornea

N: =XXX= Córnea / Brr.

M: Córnea /no cuerno / cornea / quién ha dicho que ya lo sabía / y no lo decía.

Niño: Córnea.

M: Córnea / dice / *LA CORNEA* mira / mira / mira / *LA CORNEA ES UNA CUBIERTA DURA / Y TRANSPARENTE* / ¿qué quiere decir transparente?

Niño: Que es transparente

M: Que se ve a través de ella / todo el ojo / tiene / ¿Cómo se llama? / la córnea / y dentro tiene el / cristalino / entonces / como decía aquí / ¿cómo es la pupila? / *PUES LA PUPILA ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO* / dijimos que / al interior del mismo era / al interior del /

N: Ojo.

M: Del ojo / *LLEGANDO HASTA LA* /

N: Retina.

M: *RETINA* / vamos a buscar aquí / ahora / la retina / a ver dónde está la retina/ aquí / aquí / mirad / esa capita de aquí atrás / esa que es un poquito verde claro / que da la vuelta por aquí / dice *LA RETINA / ES UNA PANTALLA / SENSIBLE A LA LUZ* a la luz que ha recibido por /

Niño: el ojo.

M: el iris / *FORMADA POR LAS TERMINACIONES* /

N: Nerviosas.

M: *NERVIOSAS* / dice / mirad / aquí dice *EL IRIS / EL IRIS ES DE VARIOS COLORES / SE ABRE DEL TODO CUANDO HAY POCA LUZ* // y aquí me dice / cómo está el ojo por dentro / *EL OJO / ESTÁ LLENO DE UNA GELATINA CLARA / LLAMADA* / es blandito es como una gelatina todo el ojo / queréis saber cómo se llama esa gelatina que tiene por dentro.

N: Sí.

M: No, porque esto no lo vais a aprender.

ANEXOS

N: Siii.

M: ¿Lo queréis saber / de qué estaría todo esto lleno?

Niños: si.

M: Aquí está / pero de verdad estaría lleno de una gelatina que se llama / *HUMOR VÍTREO* /

N: ¡Ahhh!

M: ¡Vaya nombre eh! / ¿verdad? / humor / ni que fuese un chiste / cosas de humor / de risa ¿No? / humor vítreo son dos palabras / A ver//

N: Humor vítreo.

M: Humor Vítreo / luego ya sabemos / que el ojo tiene /

N: Humor vítreo.

M: ¿Cómo se llama esto?

N: Córnea.

M: La córnea / ¿cómo se llama?

N: La córnea.

M: Que es transparente / lo que está debajo de la córnea?

Niño: Cristalino.

M: No/ ¿Esto es el cristalino?

N: Nooo.

M: No / ¿esto qué es?

N: El iris.

M: El iris / y en el iris ¿está?

N: La pupila.

M: La pupila / y detrás ¿está?

N: El cristalino.

M: El cristalino / entonces / la luz / la luz entra / entra por ¿dónde? / ¿por dónde entra la luz?

N =XXX= por / por / el iris.

M: ¿Por el iris?

Niño: Por la pupila.

M: ¿por dónde entra la luz?

N: Por la pupila.

M: Por la abertura que es la pupila / y pasa / ¿la luz pasa a dónde?

Niño: Al cristalino.

N: Al cristalino.

M: Atraviesa por el cristalino / y llega //

N: A la retina.

M: A la retina / y allí la retina llega // a las terminaciones.

N: Nerviosas.

M: Nerviosas / y de ahí llega ///

Niña: Al cerebro.

Niño: Po lo que es el cerebro.

M: No / vamos a ver / Pablo se llevo a casa una pregunta /que decía / ¿CÓMO VEMOS? // y ahora estamos viendo ¿cómo vemos? / ¿alguien sabría decirme lo que acabamos de decir de cómo vemos? ¿alguien sabría decirme / señalando aquí / cómo vemos? / la responsable /¿sabría decirnos / cómo vemos? // ¿nadie sabe decirlo? /

Niño: Con la pupila.

M: Con la oscuridad no vemos /Vale.

Niño: Yo si veo.

M: A ver / ¿solamente con la pupila veo? / Paula / ¿Tu sí sabrías decírnoslo? / ven para acá / a ver / Paula viene para acá // (*Paula se pone de pie al lado de la maestra mirando a los niños y al libro que la maestra tiene entre las manos*) (P) voy a escuchar a Paula R / he preguntado / quien quiere explicarnos / ¿cómo vemos? / a ver / Paula R / ¿qué pasa para que nosotros veamos? /

Paula R: (PP) con la luz de la retina.

M: ¿Con la luz de la retina? / ¿la retina tiene luz?

N: ¡Nooo!

M: Sí / aquí se cierra todo / y es de noche / de noche / ¿nosotros vemos?

Niño: Yo sí.

Niña: Yo no.

Niño: Yo tampoco.

M: Entonces / ¿por qué quieres que en tu habitación / te enciendan la luz del pasillo? / Rodrigo / ¿tu ves por la noche a oscuras?

Rodrigo: XXX

M: Entonces / ¿por qué le pides a papá y a mamá que enciendan la luz del pasillo y de la habitación?

Rodrigo: Del pasillo / no.

M: Vale / ¿Por qué pides que te enciendan las luz? //contesta / ¿tienes contestación? / ¿Porque ves / o porqué no ves? / Contesta rápido que tenemos que hacer más cosas.

Rodrigo: (PP) porque no veo.

ANEXOS

M: Porque no ve / luego por la noche / cuando está todo oscuro / tenemos pupila / tenemos iris / tenemos córnea / tenemos / cristalino / y tenemos retina / tenemos todo / pero no vemos / porque necesitamos //

N: Luz.

M: Luz (*varios niños levantan la mano, la maestra pregunta a la responsable, que está sentada en medio del corro*) / ¿qué quieres decimos / Marta? /

Marta: Que yo por la noche.

M: No ahora no quiero que me contéis lo que hacéis por la noche / porque estamos hablando del ojo / a ver / entonces / necesitamos que haya luz / ¿y qué pasa con la luz? /

Paula R: Que entra.

M: ¿Qué entra por donde?

Paula R: Por la córnea.

M: Por la córnea / pasa por la córnea / ¿y entra por dónde?

Niño: Por el cristalino.

Paula R: Por la pupila.

M: Por la pupila / la pupila era el agujerito / ¿verdad? / de la pupila / pasa

Paula R: Al cristalino.

M: Al cristalino / y del cristalino / esa luz ¿llega?

Paula R: A la retina.

M: A la retina / y la retina que tiene las terminaciones nerviosas // le manda / por el nervio óptico / ¿llega la información?

Paula: Al cerebro.

M: Al cerebro / que hace que esa luz / la transforme / en la imagen que estamos mirando / viendo /

Niño: Y luego se la devuelve.

M: Y luego se la devuelve / y por eso lo vemos / se lo devuelve al ojo y // vemos.

Niña: M^a José / M^a José

M: Dime.

Niña: (PP) Las terminaciones nerviosas son rapidísimas.

M: Son rapidísimas / no nos da tiempo / mientras lo pensamos ya están / yendo y viniendo.

Niña: Sí porque //

M: Porque yo veo / yo veo / a vosotros os miro / y os veo / enseguida que miro / la información va / y vuelve / y ya estoy viendo // y a vosotros igual / os pasa lo mismo / vale / ¿Dónde está / el cristalino?

Paula R: Éste.

M: ¿Dónde están las terminaciones nerviosas?

Paula R: Aquí.

M: Por aquí están las terminaciones nerviosas // ¿dónde está la córnea?

Paula R: Éste.

M: Este cristal de aquí es la córnea // ¿dónde está / el iris?

Niño: Al lado.

M: El iris es lo de color / porque en este caso / tendría el iris / de color marrón / y / y esto es ¿la? / este agujerito ¿se llama? /

Paula R: Pupila.

M: Pupila / siéntate Paula R / La otra Paula / vamos a ver si podemos contestar ya a lo que decía / ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS /

Niños: Y EL PÁRPADO?

M: Y EL PÁRPADO A ver / Paula / ven para acá / (se levanta Paula P y se coloca al lado de la maestra) Vamos a escribir cómo se mueven los ojos / ¿de acuerdo? / a ver // yo he pensado / una cosa / que podíamos decir / cómo se mueven los ojos / y / luego otra / cómo se mueven los párpados / ¿os parece?

N: Si / vale.

M: Venga / entonces voy a quitar esto que pone aquí / PÁRPADOS / y vamos a dejar solamente / solamente vamos a escribir hoy / ¿cómo se mueven los ojos? / ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?

Niño: ¿Y el párpado?

M: El párpado lo contestamos con otra pregunta.

Niño: Cierra la interrogación.

M: Muy bien / tengo que volver a arreglar esto / ¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS? // a ver / ¿Cómo se mueven los ojos?

Niño: Lo de abrir la interrogación es un poco grande /

Niño: Ya lo sé y el otro no.

M: ¡Ay! / espera espera / que tengo yo otro libro / donde he visto /// (busca el libro y se lo muestra) mirad / mirad que bien se ven aquí / en este ojo / los músculos del ojo // ¿no veis? / Estas cositas / que se ven de color rosa / este es el ojo / y estos son los músculos / que están por la parte de detrás del ojo / son seis / que son los que hacen ¿que se?

N: mueva.

M: Mueva / lo dice aquí / mirad / CADA OJO ES MOVIDO POR SEIS MÚSCULOS /

N: ¡Seis!

ANEXOS

M: Seis tiene cada ojo / *QUE SE INSERTAN ALREDEDOR DEL GLOBO OCULAR* / ¿vale? / aquí mira que bien se ve también el ojo / ¡eh! / la córnea / el cristalino /

Niño: La pupila.

M: La retina / las terminaciones nerviosas.

Niño: La pupila.

M: La pupila / que va aquí de color / el / esto / la pupila / el agujero / el iris / ¿veis?

Niño: ¿Y el párpado?

Niño: El cristalino.

M: El cristalino / vale / entonces vamos a ver / ¿cómo hemos dicho // que se mueven los ojos? / Paula / ¿Cómo me has dicho que se mueven los ojos? / a ver.

Paula: (PP) los párpados son XXX

M: ¡Ah ¡/ 'ah! / ¡ah! / ¿Cómo se mueven los ojos? / Gonzalo / ¿cómo se mueven los ojos? /

Gonzalo: XXX

M: Paula / ¿Cómo se mueven los ojos?

Paula: (PP) con los músculos.

M: El ojo tiene ¿cuántos músculos?

N: = XXX= Seis.

M: Entonces / este ojo / ¿Cuántos músculos tiene?

Niños: =Seis=

M: ¿Y este otro?

N: Seis.

M: ¡Ah! / Pues voy a decir que / cada ojo / o ¿tenemos seis para los dos?

Niño: Seis para los dos.

N: =XXX= Nooo.

M: Tenemos seis músculos para los dos ojos o ¿cada uno tiene seis?

N:=cada uno tiene seis=

M: Escribimos / "cada ojo tiene seis músculos" / ¿si o no?

Niño: Sí.

Niño: No.

M: Mónica / ¿qué estamos diciendo? // Aitor / no participas // Aroa / no estás atendiendo // ¿qué estamos diciendo / cómo se mueven los ojos?

Aroa: Con los seis músculos.

M: Con los seis músculos / luego ¿cada ojo tiene?

Aroa: seis músculos.

M: / Cómo /¿y dónde están colocados los músculos?

Aroa: Alrededor.

M: Alrededor ¿de qué?

N: =Alrededor del ojo=

M: Alrededor del / globo / ocular / venga escribimos / ¡Ah! con verde/ con verde / que la respuesta / no tengo aquí el verde / con el azul / aquí está el verde / a ver /// es que / Paula nos había traído la información del / párpado / del ojo / pero no decía / le faltaba lo de los músculos / para moverlos / ¿verdad? / Entonces / ¿cómo escribimos? / Paula / ayúdame / ¿qué escribimos? / ¿Cómo se mueven los ojos?

Paula: "Con los seis músculos".

M: Pero / Cómo decimos / empiezo / "con los seis músculos" ¿así? o ¿cada ojo?

N: Cada ojo.

M: CA-DA otra palabra / ojo / O-JO cada ojo.

N: "Tiene".

M: Tiene / TI- E-NE.

N: "Seis".

M: SEIS /

N:=XXX= "Músculos".

M: ¡Músculos! MUS-CU-LOS / ¿qué pasa? / y ¿dónde están colocados / esos músculos?

Niño: En el ojo.

Niño: En el globo ocular.

Niño: Alrededor.

M: Alrededor / del / globo / ocular / *CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE / ESTÁN* // que están / ¿qué?

Niño: En.

M: ¿En el globo ocular? o ¿colocados?

N: =XXX= COLOCADOS.

M: O en / seis músculos que están en EN / EL ¿dónde están? en el GLO-BO-O-CU-LAR.

Niño: Pero son dos globos.

M: Claro que son dos globos / por eso estamos diciendo / cada ojo tiene seis músculos / que están en el globo ocular.

Niño: Mª José ¿Por qué no pones el número seis?

M: Porque cuando escribimos / escribimos con letras / está bien / podía haber puesto un número.

Niño: Porque te cabe más.

ANEXOS

M: Sí / pero cuando escribimos / un texto / letras / y aparece el nombre de un número / lo escribimos con letras / porque estamos escribiendo / ¿vale?

Niño: En el cerebro / pusiste el número cuanto pesaba.

M: Claro / es cierto / cuando pusimos la cantidad / porque era un número también muy largo / y así era más fácil que se os quedara grabado / viendo / lo de 1000 / 300.

N: 50.

M: 50.

N: =XXX= Gramos.

M: Viendo el número ahí / porque era un número más difícil de aprender / pero tienes razón lo escribimos / lo podía haber puesto de las dos maneras / pero normalmente se escribe con letras / si escribo / vamos a ver si se entiende ya. A ver / Rodrigo / *¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?*

CADA OJO / TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR ¿y qué? / ¿ya he dicho cómo se mueven?

Niño: Con el párpado.

M: ¿Cómo hemos dicho qué se mueven?

N: =XXX= Con los músculos.

M: ¡Ah! / pues entonces / *CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR* ¿y lo?

N: "Mueven".

M: ¡Ah! / Es que sino no he dicho como lo mueven / ¿si o no? / A ver / Paula / *CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR* y ¿Y qué? /

N: "Lo mueven".

M: Y que lo mueven Y LO / MU-E-VEN / *CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN* / ¿ya sabemos cómo se mueve el ojo?

N: =XXX= Sí.

M: ¿Alguien había traído la respuesta?

Niño: Yo no.

M: Pues ya la hemos buscado / y lo hemos visto dibujado / y ya lo hemos visto aquí también en este ojo / que están aquí los músculos.

Niño: Ahí se repiten dos veces / mueve / mueve.

M: ¿Dónde se repiten?

Niño: Arriba en la pregunta y //

M: Pero son dos preguntas.

Niño: Sí.

M: ¿Tiene que ver una pregunta con la otra? / una palabra que digo en el día ya no la puedo repetir / ¿tu que crees? / ¿tienen importancia que diga mueven y mueven?

Niño: Pero eso es lo que iba a decir.

M: Es que esto es la pregunta / ¿Cómo se mueven? / pues claro / es que tenemos que contestar / cada ojo tiene seis músculos que están en el globo ocular / y lo mueven / contestando a la pregunta / de ¿cómo lo mueven?

Niño: Mª José en ésta / en ésta rayita parece que es una r.

M: Sí / me ha quedado un poquito mal / ya había dicho más veces que cuando estamos escribiendo / ya al final / ¿qué ocurre? / que no llego bien / que no llego bien / ¿vale? / y ¿cómo era la otra pregunta de / de Paula / de los párpados? / era / ¿Cómo? / ¿cómo era? / ¿por qué se mueven los párpados? / ¿por qué se mueven los párpados? ¿No? / ¿a ver / ¿por qué se movían los párpados? / ¿POR / QUÉ SE MUEVEN / LOS "párpados" PÁR-PA-DOS? / vale / vale / ¿está aquí Paula? / ¿por qué se mueven los párpados / Paula? / díselo a los niños /

Paula: (PP) Porque.

M: ¿Por qué /o para qué se mueven? / ¿qué hacen los párpados?

Paula: (PP) Cerrar el ojo.

M: Cerrar el ojo / y ¿por qué cierra el ojo? /¿para /?

Niño: Para protegerlo.

M: Para proteger / el ojo / luego / ¿por qué se mueven los párpados? o ¿para qué se mueven? / ¿Qué os parece que pongamos / por qué / o para qué?

N: Para que.

M: Pues quito el *POR* y pongo "para" PARA ¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS OJOS /¿cómo has dicho / Paula? ¿PARA QUÉ?

Paula: Para protegerlos.

M: Para protegerlos / ¿para proteger qué?

Paula: El ojo.

M: Pues venga / escribo / PA/ ¡uy! / ya no me escribe / lo escribiré con azul / porque no sé donde he puesto el verde / PA / PARA ¿para qué? / ¿para qué hemos dicho que se mueven los párpados?

Niño: Para proteger el ojo.

(La maestra centra la atención y pone orden)

M: ¿Para qué se mueven los párpados?

Niño: XXX

M ¿Y qué es? para protegerlos / PARA /a ver / Paula / dime / PARA //

Paula: Proteger los ojos.

ANEXOS

M: PRO-TE-GER / LOS / OJOS / ¿y de qué los protegemos?

Paula: Del polvo.

M: "Para proteger los ojos //

N: Del polvo / y también XXX

M: DEL // ¿Del polvo sólo? /del /¿y de qué más cosas?

Niño: Arena.

M: DEL POLVO / ARENA /

Niño: Agua.

M: Arena /

Niño: agua no porque agua XXX

M: AGUA / ¿y por qué cerramos los ojos cuando nos metemos dentro del agua algunas veces? /

Niño: Porque hay mucho agua.

M: Hay personas que les molesta y a otras no.

Niños: XXX

M: Luego / le puede proteger de muchas cosas // para proteger los ojos del polvo / arena / agua / ¿Quién se acuerda lo qué poníamos el otro día cuando pueden ser más cosas y no seguimos poniéndolas?

Niño: Un puntito.

M: ¿Un puntito / se ponía?

Niña: Tres.

M: Tres puntitos / poníamos tres puntitos / o /

Niño: Puntos suspensivos.

M: Se llaman puntos suspensivos / o /

Niño: e / t / u/

N: =XXX= e / c / t /

M: ¿c/ t /u?

Niño: Cetera.

M: Etcétera / e /t /c. / de las dos maneras.

N: XXX

M: No / he puesto tres puntos / o quito los puntos y pongo / e / t / c./ etc./ pero se dice etcétera / a ver / pero Paula también me había dicho / aquí en la nota / *QUE LAS LAGRIMAS SIRVEN PARA MANTENER EL OJO* / no /dice que /*EN LOS PÁRPADOS SE FORMAN* / *LAS LAGRIMAS* // ¿lo sabías vosotros? /

Niño: Sí.

M: ¿Sabíais qué en el párpado se forman las lagrimas? / dice / *SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIRVEN //*

Paula: XXX

M: ¡Anda! // Díselo otra vez más fuerte /que no se han enterado / díselo.

Paula: (PP) Mantener el ojo con humedad.

M: Lo escribimos / “en el párpado se forman las lágrimas que sirven para mantener el ojo //

N: “con humedad”.

Sesión. Nº 19

TERMINA LA ESCRITURA DEL TEXTO DEL OJO

Están reelaborando la información del ojo (*la maestra ha escrito en la pizarra*)

EL OJO

Pablo: (*sale y lee a los niños la información que ha traído del ojo*)

M: (*les muestra cómo funciona el ojo con un ojo que ha traído a clase desmontable y que se mueve / después la maestra busca un libro sobre el ojo y les muestra a los niños el funcionamiento del ojo en el libro. La maestra escribe el texto en la pizarra*).

M: Vamos a escribir la pregunta de Pablo / Decía / ¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER? / Pregunta / me tenéis que decir lo que me falta / jeh!

N: “Cómo funciona”.

M: COMO / otra palabra.

Niña: Con tilde en la o.

M: ¿En qué o?

Niña: En la primera.

Niño: En la última.

M: Comó.

Niño: En la segunda.

M: Cómo.

N: En la primera o.

M: CÓMO / FUN-CIO-NAN / LOS / OJOS / PARA // VER: / (*los niños van diciendo lo que la maestra tiene que escribir*) (*escribe la pregunta en rojo y la respuesta en verde*)
¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER? /¿y qué hago ahora?

Niño: =XXX= Signo de interrogación.

Niño: Cierra la interrogación.

ANEXOS

M: Interrogación / pero hay niños que se han dormido / (PP) no se están enterando de lo que estamos haciendo / no le están mandando las órdenes al cerebro / de que escuchen y que atienda para aprender / y yo así no sigo / porque me pongo muy triste / porque yo quiero que aprendan / dos / tres / cuatro / o ¡los veintitrés!

N: ¡Oh! /

M: ¡Todos! / Así es que / ¿hemos conectado el cerebro ya? / ¡a mandarle la orden! / ¿le hemos mandado la orden ya?

Niño: Yo no.

M: ¡Quién no / que se marcha! / Porque yo sólo quiero ver cabezas conectadas// ¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER /¿ qué me falta?

Niños: Cierra la interrogación.

M: Sí / porque sino no he cerrado la pregunta / ¡cierro la interrogación! / y ahora voy a coger otro color / porque / ponemos la pregunta de un color / y la respuesta //

N: =XXX= De otro.

M: De otro / dice / *FUNCIONAN COMO UNA CAMARA DE FOTOS* / yo voy a escribir lo que puso aquí Pablo / ¿vale? / y luego miramos a ver / ¿CÓMO FUNCIONAN? FUN-/ “ci”/ ¡ah¡ ¡ah! / c i/

Niño: z.

M: Suena la z pero / no / porque luego va la i FUN-CIONA / “como” / otra palabra / CO-MO / “una”.

Niño: Tilde en la o.

M: ¿Una tilde en la o? /

Niño: Primera.

Niño: Segunda.

N: = XXX= Una tilde.

M: Espera / espera / un momentito / que lo voy a poner //

Niño: Primera.

Niño: Segunda.

Niño: Tilde.

M: No / no / no / Voy a hacer lo que vosotros me estáis diciendo / que ponga / (*llama la atención a un niño*) / me están diciendo que tengo que poner una tilde / y yo pregunto / ¿dónde pongo la tilde?

N: =XXX= En la primera o.

M: A ver / funciona cómo / una cámara de fotos / funciona como una cámara de fotos.

Niño: En la segunda.

M: Vamos a ponerla en la segunda / funciona comó una cámara de fotos /

N: =XXX= No.

M: Comó / ¿o yo he dicho? / funciona como.

N: =XXX= Sin tilde.

Niño: Con tilde.

N: =XXX=Sin tilde.

Niño: Con tilde.

M: ¿En qué quedamos? / no lleva tilde // no lleva tilde / esto me parece muy interesante / porque algunos niños han aprendido muy bien // que cuando hago una pregunta / ¿Cómo funcionan los ojos? / ese como lleva una tilde / pero cada vez que escriba la palabra como / ¿siempre va a llevar tilde?

N: XXX

M: Pregunto / ¿Esto es una pregunta o esto es una respuesta?

N: XXX

Niña: Falta una tilde en la a

M: ¿Qué falta qué?

Niña: Un tilde en la a.

M: ¿Dónde? / ¿Aquí? / Cómo funcionán los ojos para ver / ¿Había tilde cómo funcionán / los ojos para ver? O ¿cómo funcionan los ojos para ver?

Niña: No.

Niño: ¿Cómo funcionan los ojos para ver?

M: No / pues está bien que me hayáis dicho lo de la tilde en la o / para que nos demos cuenta de que no siempre la palabra como //

Niño: Tiene tilde.

M: ¡Tiene tilde! / vale / funciona / como / UNA / “cámara” / CÁMARA.

N: =XXX= En la a.

Niña: En la a primera.

Niño: En la a primera.

M: ¡Ah! / tres veces la a / ¿En ésta? ¿en ésta? ¿en ésta?

N: =XXX= En la primera / en la primera.

M: ¿Y por qué creéis que lleva la tilde en la primera a?

N: XXX

M: ¡Ah! ¡Muy bien! *FUNCIONA / COMO UNA / CÁMARA DE //*

N: “Fotos”.

M: A ver / Pablo tenía así / *COMO UNA CÁMARA DE FOTO* / y os habéis dado cuenta de que es más correcto decir / cámara de fotos / porque las cámaras no son para hacer una foto sola / sino que son para hacer / fotos.

ANEXOS

Niño: Varias.

M: Pero es que / ahora dice / *LA LENTE DEL CRISTALINO* / a ver / a ver / espera / espera / me tenéis que escuchar / porque es que dice / *FUNCIONA COMO UNA CÁMARA DE FOTOS* / ¿tiene que ver algo la lente del cristalino con / cómo funciona? / pero voy a seguir escribiéndolo / porque está bien dicho / ¿pero qué tendré que hacer? ///

Niño: Poner en lente una tilde en la última e.

M: No / no / funciona como una cámara de fotos / pero ahora va a hablar de otra cosa / la lente del cristalino // está hablando de otra cosa del ojo / ¿Qué tendré que hacer aquí / después de fotos?

Niño: Puntitos.

M: ¿Qué tendré que hacer?

N: XXX

Niño: Un punto.

M: ¡Un punto! / porque ahora / esto está muy bien dicho / y lo que viene después también / pero no tiene nada que ver / que funciona como una cámara de fotos / y ahora dice / *LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA* / pues vamos a ver / “la lente” / escribo / LA / otra palabra “lente” / LENTE / me estaban preguntando ¿qué es una lente? / que lo hemos dicho antes / ¿qué era una lente? //

Niño: Lentejas.

M: Vamos a ver el ojo / ¿qué era la lente?

Niña: Del cristalino.

Niño: La lente viene de lentejas.

M: ¿Viene de lentejas?

Niño: No / del cristal.

M: Del cristal / a los cristales se le llama lentes / ¡eh! / a los de ver / a este no se le llama lente / a las gafas también se les llama lentes / déjame las lentes para ver / ¿Vale? / entonces / la lente / seguimos / *LA LENTE DEL “cristalino” CRIS-TA-LI-NO* / ya no puedo seguir / porque me distraigo / y no me lo puedo aprender bien / *LA LENTE DEL CRISTALINO “forma”* / ¿dónde? / “forma” / otra palabra / FOR-MA “en la retina” / estoy leyendo lo que pone aquí Pablo / ¡Eh! / forma EN “la” otra palabra / LA / otra palabra / “retina” otra palabra / RE-TI-NA / *LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA* /

Niño: Una.

M: Una / otra palabra / muy bien / UNA / ¿una qué?

Niña: "Imagen".

M: "Imagen" I-MA-GEN.

Niño: "Invertida".

M: "Invertida" / otra palabra / IN / con v / IN-VER-TI-DA / ¿qué quería decir invertida?

Niño: Que está del revés

M: Alba / ¿Qué quiere decir invertida?

Alba: (PP) Que está del revés.

M: Mira lo que dice ahora / Pablo dice / *FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS* / ¿a qué se refiere? / voy a escribirlo / DE / otra palabra / LOS / mira que palabra / no sé si la habéis visto escrita alguna vez / OB / con b / una b después de la o / OB-JE-TOS /

Niño: Yo la he oído.

Niño: Y yo.

M: ¡Oye! / otra vez necesito vuestra ayuda / ¿a qué se refiere esta palabra?

Niño: A las cosas que vemos.

M: ¡Ah! / ¡Ah! *DICE QUE SE FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS* / ¿qué objetos?

N: =XXX= Pues los que vemos.

M: Los objetos se refiere /

Niño: A todos los que vemos.

M: A las cosas que /

Niños: Vemos.

M: Que vemos /vale / *DE LOS OBJETOS A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO* / dice / *EL OJO* / esto sería otra cosa / Pablo / dice / *LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS* / y ahora dice / *A TRAVÉS / DEL NERVIO ÓPTICO / EL OJO ENVIA ONDAS DE LA LUZ AL CEREBRO* / s i no hay luz ¿qué pasa? //

N: =XXX= Que no vemos.

M: Que no vemos.

Niño: (P)Si miramos mucho a la luz con la pupila /la pupila se vuelve muy pequeña.

M: Claro / porque entra tanta luz / que se cierra /pero cuando está oscuro /la pupila quiere ver / quiere ver / quiere ver / y entonces / la pupila / ese agujero que estaba en el iris / ¿qué hace? / empieza a abrirse para recoger mucha luz / si ha y mucha luz / la pupila / se contrae y se cierra / porque le molesta / ¿a que cuando miramos al sol nos molesta? / Pero por la noche / ¿qué hacemos? / queremos ver / y no vemos / entonces

ANEXOS

la pupila / se abre / se abre para que entre la luz / terminamos / dice/ *A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENVIA LAS ONDAS* / ¿tiene que ver con eso?

Niño: No.

M: Pues escribimos debajo.

Niño: Punto final.

M: Punto final /no / estamos casi a punto de terminar / ¡venga! / A / “través” / otra palabra / T ¡Ay qué me confundo! Iba a poner través y luego / me como la r / A TRA-VÉS / a ver / *A TRAVÉS* /

Niño: Dos erres.

M: ¿Dos erres?

N: =XXX= A través.

M: Me falta una cosa en esta palabra / ¿Qué me falta?

N: =XXX= La tilde.

Niño: La tilde en la a.

M: ¡A tráves!

Niños: ¡A tráves!

M: A tráves del nervio óptico o a través del nervio óptico.

N: A través / en la e.

M: ¡ En la e! *A TRAVÉS DEL “nervio” NER-VIO “óptico”* / otra tilde.

Niño: En la última o.

M: ¡Opticó!

N: En la primera.

M: En la primera / óptico / *A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO “ el ojo” EL OJO “envía ondas” EN-VIA / ondas / ONDAS otra palabra / “ de la luz” DE / LA / LUZ / “al cerebro” AL CEREBRO/ A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENVÍA ONDAS DE LA LUZ AL CEREBRO* / terminamos con la pregunta de Pablo / Paula / es que quiero ver si lo tenemos ya /porque Paula se llevó a casa /¿Cómo son el iris y el cristalino? / dice / *EL CRITALINO TIENE FORMA DE LENTILLA* / de lente y de lentilla se refiere a lo mismo *DE CRISTAL Y ESTÁ DETRÁS DEL IRIS* ¿es verdad que está detrás del iris? El cristalino está aquí detrás del iris ¿sí o no? / ya lo habíamos visto en la pregunta que teníamos el otro día / ¿y el otro cuál era? / dice /*EL IRIS / ZONA DE COLOR DEL OJO / Y PUEDE SER AZUL* /y ¿aquí de color es?

N: Marrón.

M: Marrón / puede ser azul / puede ser gris / ya las habíamos escrito las del otro día / está muy bien / Paula / damos por terminada la sesión del ojo.

FUNCIONAN COMO UNA CAMARA DE FOTOS. LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEM INVERTIDA DE LOS OBJETOS // ¿a qué se refiere la palabra objetos?

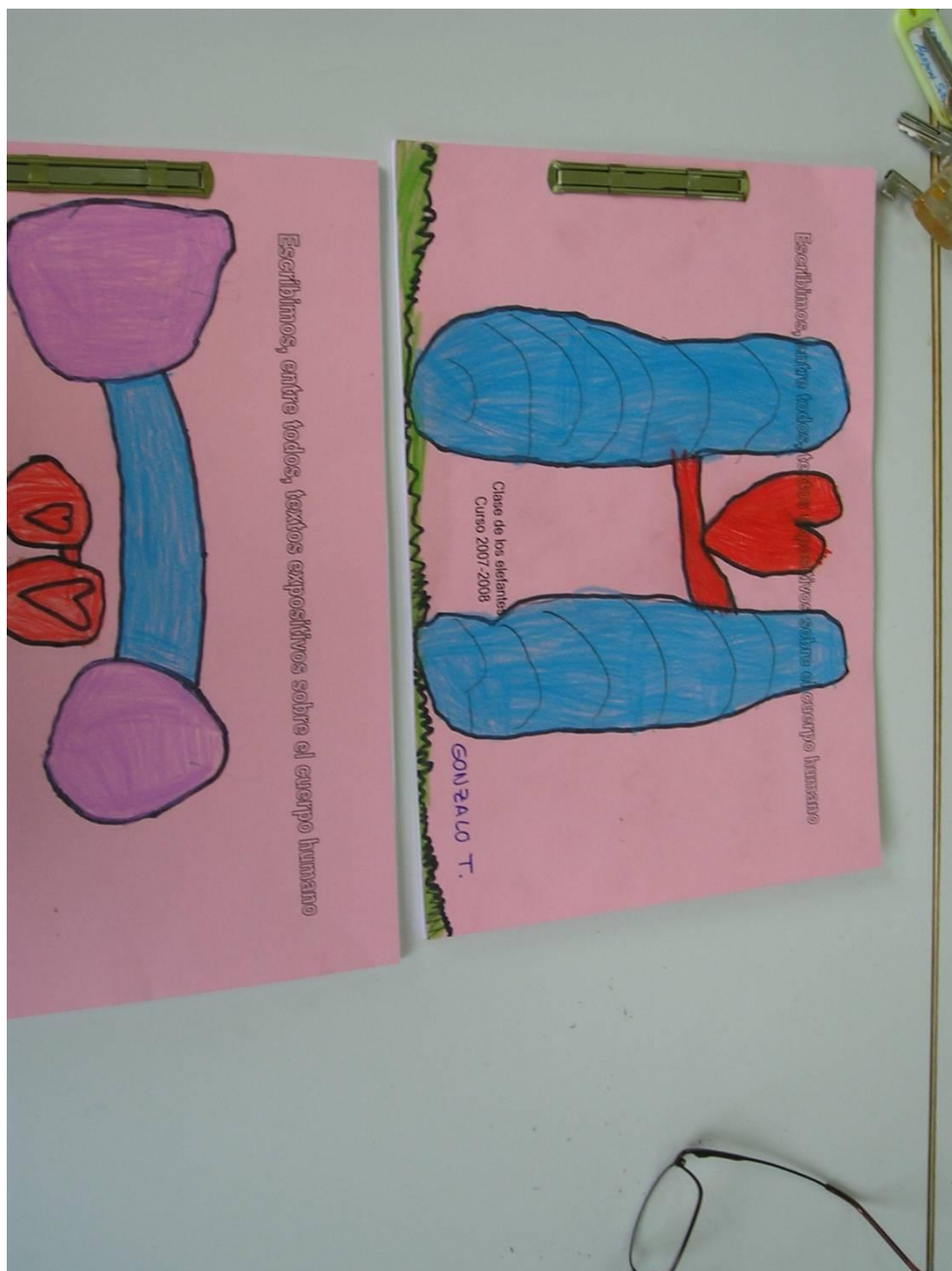
N: Se refiere a las cosas que vemos.

M: A TRAVÉS / reflexión sobre la tilde / DEL NERVIO OPTICO (explicación *acerca de la luz, qué pasa con la luz*) / ¿ para qué es?

EL OJO ENVÍA ONDAS DE LUZ AL CEREBRO

M: Terminamos con la pregunta de Pablo / ahora / Paula R se llevó a casa la pregunta ¿CÓMO ES EL CRISTALINO? (*muestra el ojo*). Ya lo hemos visto en la pregunta del iris / Damos por terminada la sesión del ojo.

ANEXO 8. Libro de los niños



EL CEREBRO

¿CÓMO ES Y CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?

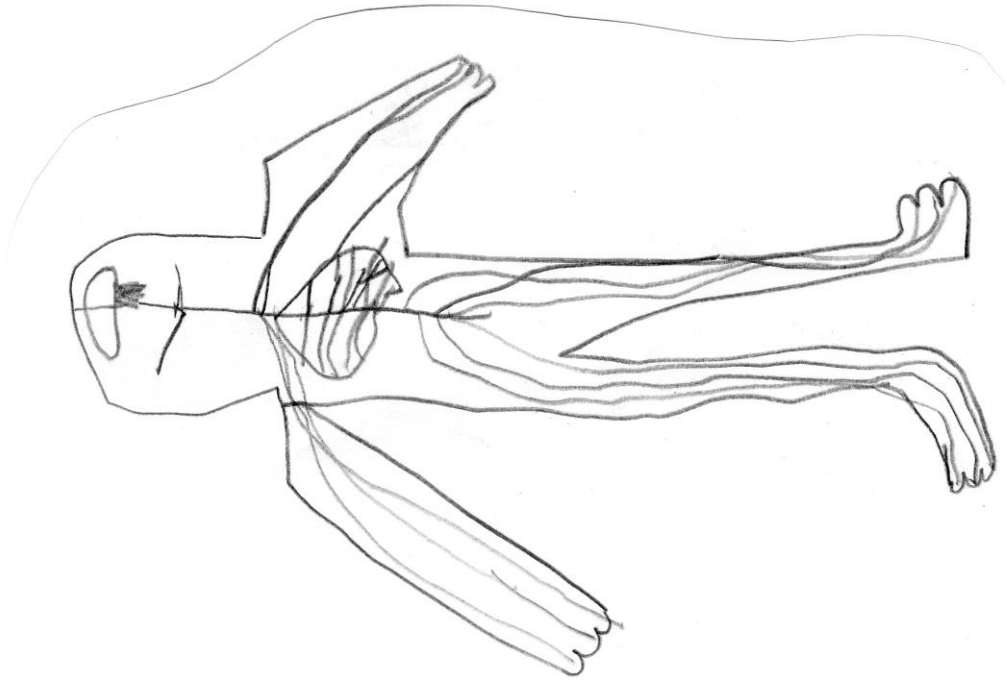
EL CEREBRO ES OVALADO Y TIENE SURCOS, ES BLANCO Y DE COLOR GRIS. ESTÁ DIVIDIDO EN DOS

HEMISFERIOS CASI IGUALES. PESA 1350 GRAMOS. APROXIMADAMENTE TIENE CÉLULAS NERVIOSAS LLAMADAS NEURONAS. ES LA PARTE DEL CUERPO QUE DIRIGE A LAS OTRAS PARA QUE SE MUEVAN, PIENSA

HABLEN, ETC.

EL CEREBRO MANDA LAS ÓRDENES A TRAVÉS DE LAS TERMINACIONES NERVIOSAS.

EL CEREBRO ESTÁ DENTRO DEL CRÁNEO Y ÉSTE LO PROTEGE



EL CORAZON

¿CÓMO ES EL CORAZÓN?

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE
A TODO EL CUERPO Y LLEVA EL OXÍGENO A LAS

CÉLULAS.

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDA
EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS
VENTRÍCULOS.

EL CORAZON

¿CÓMO ES EL CORAZÓN?

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE

A TODO EL CUERPO Y LLEVA EL OXÍGENO A LAS

CÉLULAS.

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDA

EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS

VENTRÍCULOS.

LAS COSTILLAS

¿CÓMO SON LAS COSTILLAS Y QUÉ FORMA TIENEN?

LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO. TENEMOS DOCE PARES.

TIENEN FORMA DE JALLA Y PROTEGEN AL CORAZÓN Y A LOS PULMONES. ESTÁN UNIDAS CON EL ESTERNÓN Y LA COLUMNA VERTEBRAL.

EL OÍDO

¿ CÓMO FUNCIONA EL OÍDO ?

AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE

ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO Y CHOCAN

CÓN EL TÍMPANO, LLLEGAN AL CARACOL Y AL

LABERINTO. LAS TERMINACIONES NERVIOSAS

MANDAN LAS ÓRDENES AL CEREBRO Y ÉSTE
LAS PERCIBE COMO SONIDOS.

¿CÓMO SE LIMPIA EL OÍDO?
CON UNOS BASTONCILLOS DE ALGODÓN
Y CON MUCHO CUIDADO.

EL OJO.

¿CÓMO ES LA PUPILA?
ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS
POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MÍSMO, LLEGANDO

A LA RETINA.

¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?

CADA OJO TIENE SEIS MÚSCULOS QUE ESTÁN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN.

¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS PÁRPADOS?
PARA PROTEGER LOS OJOS DEL POLVO, ARENA,
AGUA, ETC.

EN LOS PÁRPADOS SE FORMAN LAS LÁGRIMAS
 QUE SIRVEN PARA MANTENER EL GLOBO OCULAR
 CON HUMEDAD.
 EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS ESTÁN LAS
 PESTAÑAS.

¿CÓMO FUNCIONAN LOS OJOS PARA VER?

FUNCIONAN COMO UNA CÁMARA DE FOTOS.
 LALENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA
 IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS A TRAVÉS
 NERVIÓ ÓPTICO EL OJO ENVÍA ONDAS DE LA LUZ
 AL CEREBRO Y ESTE NOS HACE VER LA IMAGEN B.

ANEXO 9. Libro para las familias

EL CUERPO HUMANO

Este proyecto me ha permitido despertar la curiosidad e interés de los niños por aprender nuevos contenidos educativos. Los niños han aprendido conceptos sobre el cuerpo humano, léxico específico del tema: pupila, hemisferios, tímpano, etc. Además han aprendido a formularse preguntas, buscar información, organizarla y a elaborar un texto expositivo con la información seleccionada, que era mi objetivo prioritario.

El proyecto se realiza a lo largo de numerosas sesiones.

En la primera sesión, comencé diciendo a los niños que les iba a hacer una pregunta, y que me tenían que contestar de uno en uno, la pregunta fue:

Maestra: ¿de qué os gustaría saber cosas?, ¿de qué te gustaría saber?

Niños: animales, letras, universo, planeta, cuerpo.

La mayoría eligen el cuerpo por votación.

En la segunda sesión, recordé que el cuerpo era el tema elegido para estudiar y que íbamos a escribir las cosas que querían saber.

Yo escribí: QUEREMOS SABER. Los niños iban saliendo de uno en uno y escribían lo que querían saber de:

- LAS COSTILLAS (Aitor)
- DEL CORAZÓN (Alba, Alex, Ángela y Pamela)
- DEL CEREBRO (Pablo)
- DEL CRANEO (Jaime)
- DE LOS HUESOS (Gonzalo B.)
- DEL TRONCO (Irene)
- DE LOS PULMONES (Javier y Aroa)
- DE LOS OJOS (Héctor)
- LA BARRIGA (Mónica)
- EL OIDO (Miguel M. y Gonzalo T.)
- LA COLUMNA (Giacomo y Miguel C.)
- LAS PIERNAS (Lesly)
- DE LAVULVA (Paula R.)
- DEL HIGADO (Rodrigo)
- DEL CULO (Álvaro)
- DE LAS CÉLULAS (Paula P.)
- DE LA CABEZA (Natalia)

Ante tal diversidad de temas que los niños plantean, decido agruparlos en el esquema clásico de cabeza, tronco y extremidades. Pienso que es conveniente transformar lo que los niños querían saber en preguntas ya que esto nos permitiría organizar el texto expositivo que quiero trabajar. En las siguientes sesiones pregunto de nuevo a los niños qué quieren saber de los temas que han planteado inicialmente.

Los niños formulan las preguntas siguientes:

DE LA CABEZA	DEL TRONCO	DE LAS EXTREMIDADES
CEREBRO -¿CÓMO ES? -¿ES REDONDO? -¿CÓMO ES POR DENTRO? -¿QUÉ SI TIENE MUCHAS COSAS POR DENTRO? -¿SÍ TIENE MUCHA SANGRE? - ¿CÓMO FUNCIONA? - ¿CUÁNTAS VENAS TIENE	COSTILLAS - ¿POR QUÉ TIENEN ESA FORMA? - ¿CÓMO SON POR DENTRO?	PIERNAS: - ¿CÓMO SE PUEDEN MOVER? - ¿CÓMO SE DOBLAN? - ¿CÓMO SON POR DENTRO
CRANEO - ¿CÓMO FUNCIONA? - ¿CUÁNTAS VENAS TIENE? - ¿CÓMO ES? - ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CUÁNTO USAS EL CRANEO? - ¿DE QUÉ COLOR ES?	CORAZÓN - ¿CÓMO SE MUEVE? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? - ¿DE QUÉ COLOR ES?	
OJOS - ¿CÓMO SE MUEVEN? - ¿DEL IRIS? - ¿CÓMO FUNCIONA? - ¿CÓMO ES EL PARPADO? - ¿CÓMO ES LA PUPILA? - ¿CÓMO VE LA PUPILA?	PULMONES -¿CÓMO FUNCIONAN? - ¿CÓMO RESPIRAMOS? - ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? - ¿CÓMO SON POR DENTRO? - ¿CÓMO SON POR FUERA?	

ANEXOS

- DEL CRISTALINO	- ¿CÓMO ESTÁN PROTEGIDOS	
OIDO - ¿CÓMO PODEMOS OIR? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CÓMO SE LIMPIA? - ¿TIENE VENAS? - ¿CÓMO FUNCIONA?	LA COLUMNA - CAJA TORÁCICA - ¿DE QUÉ COLOR ES? - ¿CÓMO ESTÁN HECHOS LOS HUESOS? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CUÁNTOS HUESOS TIENE? - ¿CÓMO ES POR FUERA? - ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? ¿CÓMO ESTÁ PROTEGIDA	
	HÍGADO - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CUÁNTA SANGRE TIENE? - ¿DE QUÉ COLOR ES? - ¿CÓMO ES POR FUERA?	
	BARRIGA -¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CUÁNTAS COSAS TIENE? - ¿CÓMO FUNCIONA?	
	VULVA - ¿CÓMO ES? - ¿CÓMO SALE EL PIS?	
	CULO - ¿POR DÓNDE VA LA CACA? - ¿CUÁNTO TARDA EN	

	SALIR LA COMIDA? - ¿CÓMO ES POR DENTRO? - ¿CÓMO FUNCIONA? - ¿POR QUÉ CAMBIA DE COLOR, OLOR Y FORMA LA COMIDA CUANDO SALE?	
--	--	--

Al terminar de escribir lo que quieren saber, les planteo la necesidad de buscar información para poder contestar a las preguntas que se han planteado. Aprovecho la visita a la biblioteca municipal para pedir prestados varios libros del cuerpo humano.

En la sesión siguiente seguimos trabajando la necesidad de buscar información. Les presento los libros que hemos sacado de la biblioteca. Los niños leen el título, comentamos los contenidos y aprendemos a utilizar el índice. Además, como los niños mostraban curiosidad y estaban muy interesados por conocer cómo el cuerpo, los llevé al laboratorio del centro, donde les mostré un esqueleto y los órganos que tenemos en el tronco.

Para haceros partícipes del proyecto, planteo a los niños la necesidad de enviar una nota a las familias pidiendo ayuda para buscar información. Después se hace una nota colectiva. Escribo en la pizarra lo que me dictan. La nota quedó así:

Papá y mamá, queremos saber del cuerpo humano porque lo estamos trabajando en clase.

Por favor, ayudadnos a contestar a las preguntas que hemos hecho nosotros en el colegio.

Mi pregunta es:

“Esta nota se ha hecho con la colaboración de todos en clase”.

En días sucesivos cada niño escribió en la nota su pregunta y la llevó a casa. A medida que llegaban con la información a clase la comunican. Los niños salen y leen a los demás lo que han encontrado. (Se colocan de pie, al lado de la maestra, con el papel en la mano, leen la pregunta y la respuesta).

Recuerdo a los niños que, con toda la información recogida, queremos hacer un libro para la biblioteca del aula y que lo vamos a escribir muy bien. Eso lo vamos a hacer mañana.

ANEXOS

Aquí comenzamos la siguiente fase del proyecto la elaboración del texto expositivo. Para dicha elaboración leemos las preguntas que tenemos sobre el cerebro. Se reformula la información aportada por varios niños y la amplio con algunos libros de los que tenemos en clase.

Escribo en una pizarra delante de los niños el texto que previamente acordamos entre todos de forma oral. Al comenzar cada nueva sesión, recordamos y leemos el texto de los días anteriores y revisamos, de nuevo, si hay algo que no nos “suena bien” y lo queremos cambiar.

El texto del cerebro después de varias sesiones quedó así:

EL CEREBRO

¿CÓMO ES Y CÓMO FUNCIONA EL CEREBRO?

EL CEREBRO ES OVALADO Y TIENE SURCOS, ES BLANDITO Y DE COLOR GRIS. ESTÁ DIVIDIDO EN DOS HEMISFERIOS CASI IGUALES. PESA 1350 GRAMOS APROXIMADAMENTE. TIENE CÉLULAS NERVIOSAS LLAMADAS NEURONAS. ES LA PARTE DEL CUERPO QUE DIRIGE A LAS OTRAS PARA QUE SE MUEVAN, PIENSEN, HABLEN, ETC. EL CEREBRO MANDA LAS ORDENES A TRAVÉS DE LAS TERMINACIONES NERVIOSAS.

EL CEREBRO ESTÁ DENTRO DEL CRÁNEO Y ÉSTE LO PROTEGE.

Continuamos con la siguiente parte del cuerpo que son los ojos. El proceso de escritura es el mismo que hemos seguido para el cerebro, los niños leen la información que han traído y a partir de ella elaboramos el texto. Este proceso es muy lento y laborioso porque a la vez que escribimos el texto reflexionamos sobre el sistema de escritura: Separación entre palabras, puntuación (coma, punto): uso de tildes, de mayúsculas, ortografía, etc.

El texto finalmente quedó así:

EL OJO

¿CÓMO ES LA PUPILA?

ES UNA ABERTURA CIRCULAR EN MEDIO DEL IRIS POR DONDE PENETRA LA LUZ AL INTERIOR DEL MISMO, LLEGANDO HASTA LA RETINA.

¿CÓMO SE MUEVEN LOS OJOS?

CADA OJO TIENE SEIS MUSCULOS QUE ESTAN EN EL GLOBO OCULAR Y LO MUEVEN.

¿PARA QUÉ SE MUEVEN LOS PÁRPADOS?

PARA PROTEGER LOS OJOS DEL POLVO, ARENA, AGUA ETC. EN LOS PARPADOS SE FORMAN LAS LAGRIMAS QUE SIRVEN PARA MANTENER EL GLOBO OCULAR CON HUMEDAD. EN EL BORDE DE LOS PÁRPADOS ESTÁN LAS PESTAÑAS.

¿CÓMO FUNCINAN LOS OJOS PARA VER?

FUNCIONAN COMO UNA CÁMARA DE FOTOS.

LA LENTE DEL CRISTALINO FORMA EN LA RETINA UNA IMAGEN INVERTIDA DE LOS OBJETOS.

A TRAVÉS DEL NERVIO ÓPTICO EL OJO ENVÍA LAS ONDAS DE LUZ AL CEREBRO.

En las sesiones siguientes trabajamos con la información aportada sobre el oído. El proceso de elaboración del texto es similar a los anteriores, ahora se nota que los niños tienen mayor soltura para participar en la escritura del texto.

El texto del oído es el siguiente:

OÍDO

¿CÓMO FUNCIONA EL OÍDO?

AL HABLAR EMITIMOS ONDAS SONORAS QUE ENTRAN POR EL OÍDO EXTERNO Y CHOCAN CON EL TÍMPANO, LLEGAN AL CARACOL Y AL LABERINTO. LAS TERMINACIONES NERVIOSAS MANDAN LAS ORDENES AL CEREBRO Y ÉSTE LAS PERCIBE COMO SONIDOS.

¿CÓMO SE LIMPIA EL OÍDO?

CON UNOS BASTONCILLOS DE ALGODÓN Y MUCHO CUIDADO

Continuamos escribiendo el texto con la información aportada sobre las costillas. El proceso de elaboración del texto es similar a los anteriores.

El texto de las costillas es el siguiente:

LAS COSTILLAS

¿CÓMO SON LAS COSTILLAS Y QUÉ FORMA TIENEN?

LAS COSTILLAS SON HUESOS QUE FORMAN PARTE DEL ESQUELETO. TENEMOS DOCE PARES.

TIENEN FORMA DE JAULA Y PROTEGEN AL CORAZÓN Y A LOS PULMONES.

ESTÁN UNIDAS CON EL ESTERNÓN Y LA COLUMNA VERTEBRAL.

Seguimos elaborando el texto con las preguntas del corazón:

EL CORAZÓN

¿CÓMO ES EL CORAZÓN?

ES UN MÚSCULO QUE BOMBEA LA SANGRE A TODO EL CUERPO Y LLEVA EL OXÍGENO A LAS CÉLULAS.

TIENE EL TAMAÑO DE UN PUÑO. ESTÁ DIVIDIDO EN CUATRO CAVIDADES, DOS AURÍCULAS Y DOS VENTRÍCULOS

El proceso de elaboración del texto del cuerpo humano ha finalizado aquí. Todos los niños, que aportaron información, han tenido la oportunidad de contarla a los compañeros.

ANEXOS

En la última sesión contamos con la colaboración de la madre de un niño de la clase que vino a hablarnos sobre: huesos, músculos, tendones, articulaciones, etc. Los niños estuvieron muy atentos porque para la exposición utilizó láminas y diferentes materiales.

A continuación aparecían los textos escritos por los niños.